



Ana Margarida Frias

Nº. 120139024

Relatório do Projeto de Investigação

Organização do espaço e dos recursos educativos em contextos de infância:

Conceções e práticas das educadoras de infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Versão Definitiva)

Fevereiro de 2015

Orientação: Professora Especialista Ilda da Cruz Rodrigues

Candidata: Ana Margarida Frias nº 120139024

Agradecimentos

Quero agradecer antes de mais aos meus pais, pois com o seu apoio incondicional consegui dar mais um passo na minha formação, tendo a possibilidade de concretizar um dos meus grandes sonhos – *ser educadora de infância*. Agradeço também aos familiares que não me deixaram sozinha e que se preocuparam em ver-me crescer enquanto profissional.

Um especial reconhecimento a todos os docentes que passaram na minha vida ao longo da Licenciatura e agora no Mestrado. Sem eles eu não teria todos os conhecimentos que tenho sobre *Educação*.

Tenho que reconhecer todos os meus amigos que me suportaram nos momentos de maior aflição, nunca me deixaram sozinha nem desistir de lutar por este objetivo, foram uma parte essencial para a concretização deste sonho.

Quero fazer um especial agradecimento aos docentes que orientaram os meus estágios (Augusto Pinheiro e Filipe Fialho), foram eles que me deram muitas vezes respostas para os assuntos que eu mais temia.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora, professora Ilda Rodrigues que nunca desistiu de mim e apesar de todas as dificuldades esteve sempre disposta a dar-me respostas e a orientar este meu trabalho, apesar da sua apertada agenda.

Um GRANDE agradecimento às três educadoras cooperantes que me acompanharam nos estágios de Creche e Jardim de Infância. Sem dúvida que se não nos tivéssemos cruzado eu não seria como sou. Deram-me tempo para me adaptar, àquele espaço e ambiente educativo, explorar, errar, superar expectativas, mas acima de tudo fizeram-me CRESCER. Penso que não devo deixar para trás as auxiliares das salas que sempre me apoiaram quando necessário.

Por fim, mas não menos importantes, um enorme agradecimento a todas as crianças que fizeram parte deste meu percurso, nunca conseguirei esquecer todos os momentos que vivenciamos juntas, todas as partilhas que fizemos, sem elas nada seria possível e por isso um grande OBRIGADA por me ter sido dada a possibilidade de poder trabalhar com grupos tão fantásticos e inesquecíveis.

Resumo

O presente projeto de investigação que intitulei “Organização do espaço e dos recursos educativos em contexto de infância: Conceções e práticas das educadoras de infância” remete, como o seu título indica, para a temática da organização do espaço e dos recursos educativos. O objetivo principal que orientou o desenvolvimento do projeto foi compreender e interpretar as conceções e o sentido pedagógico que as educadoras atribuem à organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos. A um mesmo tempo, este estudo tem também como intencionalidade, melhorar os espaços existentes nas salas de creche e jardim de infância de forma a criar maiores desafios e experiências nas aprendizagens realizadas pelas crianças.

Do ponto de vista metodológico, este projeto de investigação foi pensado no âmbito do paradigma interpretativo, através da metodologia qualitativa em educação, sendo por isso induzido e foi desenvolvido numa abordagem da Investigação-Ação. Foi necessário fazer opções metodológicas de recolha e análise de informação, mas também de intervenção e por sua vez, da sua interpretação.

As fontes de recolha de informação consideradas mais adequadas para este estudo foram a observação participante e inquérito por entrevista. A análise da informação foi realizada através da análise de conteúdo e da interpretação.

Os contextos de estudo foram as salas das instituições onde decorreram os dois estágios, no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e as participantes do estudo foram as educadoras cooperantes que acompanharam o meu estágio. Pretendi que as educadoras cooperantes/participantes estivessem presentes, ou seja, sempre atualizadas, durante as diferentes fases do estudo.

Concluída a elaboração deste projeto de investigação posso inferir que as conceções e práticas das educadoras no que se refere à organização do espaço e dos recursos educativos, estão associadas aos modelos pedagógicos, perfilhados pelas educadoras, bem como às conceções que têm sobre a criança.

Palavras-chaves:

Organização do espaço; Recursos educativos; Educadores de Infância; Paradigma Interpretativo.

Abstract

This investigation project which I have titled “Organization of space and educational resources in childhood context: conceptions and kindergarten teacher practice” refers, as its title indicates, to the thematic of the organization of space and educational resources. The main objective that guided the development of the project was to understand and interpret the conceptions and the pedagogical sense that the kindergarten teachers attribute to the organization of space and materials, as educational resources. At the same time, this study also has the intention to improve existing spaces in the nursery and garden-care rooms in order to create greater challenges and experiences in the learning achieved by the children.

From a methodological point of view, this investigation project was thought under the interpretive paradigm, through the qualitative methodology in education and is therefore induced and was developed in a research-action approach. It was necessary to make methodological choices of collection and analysis of information, but also intervention and in turn, their interpretation.

The sources of information collection considered most appropriate for this study were participant observation and interview survey. The analysis of the information was done through content analysis and interpretation.

The contexts of study were the rooms of the institutions where the two internships took place within the Masters in Preschool Education, and the study participants were cooperating teachers who followed my internship. I intended that the cooperating teachers / participants were present, i.e., always updated, during the different phases of the study.

Concluded the elaboration of this investigation project I can infer that the conceptions and practices of the teachers in relation to the organization of space and educational resources are associated with the pedagogical models adopted by the educators as well as with the conceptions that they have on the child.

Key-words:

Organization of space; Educational resources; Early Childhood Educators; Interpretative Paradigm

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice geral	vi
Índice de Quadros	viii
Quadro de Acrónimos	ix
Quadro de Imagens	x
Quadro de anexos	xi
Introdução	1
1. Âmbito e objetivos de estudo	1
2. Estrutura do Projeto de Investigação	5
Capítulo I: Quadro teórico de referência	7
1. O educador e a organização do espaço	9
2. O espaço	13
3. A organização do espaço	17
4. O ambiente na sala	22
5. Os recursos educativos – materiais e brinquedos	25
6. Modelo Curricular: High/Scope	29
7. Modelo Curricular: Movimento da Escola Moderna	33
Capítulo II: Metodologia do estudo	41
1. Paradigma interpretativo em Educação	42
2. Os contextos de estudo	48
2.1. As educadoras participantes no estudo	48
2.2. Descrição dos contextos	49
2.2.1. Contexto da primeira infância	49
2.2.2. Contexto da segunda infância	58

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	66
3.1 <i>Instrumentos utilizados na recolha de informação</i>	67
3.1.1. Observação participante	67
3.1.2. Inquérito por entrevista	71
4. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação	78
4.1 <i>Análise de conteúdo</i>	78
4.2. <i>Interpretação</i>	80
Capítulo III: Apresentação e interpretação da intervenção	82
Contexto de estudo para a primeira infância	83
Contexto de estudo para a segunda infância.....	87
Capítulo IV: Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista	92
Capítulo V: Considerações finais.....	101
Referências Bibliográficas	109
Webgrafia.....	112
Anexos.....	115

Índice de Quadros

Quadro nº.1: As tarefas do educador ator central (adaptado de Zabalza, 1998 <i>in</i> Filgueiras, 2010:56)	11
Quadro nº.2: Educadoras Participantes no estudo.....	49
Quadro nº.3: Valências e Capacidade.....	51
Quadro nº.4: Rotina da sala de creche.....	57
Quadro nº.5: Valências e Capacidade.....	59
Quadro nº.6: Rotina da sala de Jardim de Infância.....	65

Quadro de Acrónimos

AFD – Apoio a famílias disfuncionais

AS – Atendimento social

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CD – Centro de dia

CRH – Creche

ECA – Espaço de convívio e aprendizagem

ELP – Espaço lúdico-pedagógico

ER – Ensino recorrente

FP – Formação profissional

I-A – Investigação - ação

JI – Jardim de Infância

SAD – Serviço de apoio domiciliário

Quadro de Imagens

Imagem nº. 1 – Aquário com os peixes da sala arco-íris	85
Imagem nº. 2 – Quadro que indica quem alimenta os peixes	85
Imagem nº. 3 – Placard com imagens elaboradas por mim.....	90

Quadro de anexos

Anexo 1 – Plantas da sala de creche

Anexo 2 – Planta da sala de jardim de infância

Anexo 3 – Entrevista da Educadora de Creche

Anexo 4 – Entrevista da Educadora de Jardim de Infância

Introdução

1. Âmbito e objetivos de estudo

A investigação que apresento sobrevém da Unidade Curricular de Estágio em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste Relatório de Investigação, pretendo dar a conhecer todo o seu processo de elaboração.

Este estudo transversal aos contextos de estudo surge de um interesse intrínseco, e por isso, penso que é fundamental fazer referência ao que motivou a escolha da sua temática, que pretende refletir sobre a organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos.

Num processo construtivo e progressivo, enquanto profissional, tenho vindo a considerar, tratar-se de uma temática bastante interessante e importante, porque a organização do espaço e dos recursos educativos pode por um lado, propiciar e motivar diferentes ações quer das crianças quer dos adultos e por outro, pode subsidiar múltiplas relações de construção de criatividade, quer das crianças com os seus pares e mesmo dos adultos, com os objetos de conhecimento. A organização do espaço é ainda reveladora de conceções de infância, de criança e de educação, que estão na base das práticas dos educadores. Pode ainda clarificar o que os educadores consideram importante nos seus currículos. Neste sentido, considero que a temática deste estudo se torna uma reflexão de grande valor, e vantajosa, para a minha prática e para a construção da minha identidade profissional.

Por outro lado, a minha escolha, surge numa observação realizada sobre a ação de uma criança, a qual descrevo em seguida. Numa manhã quando cheguei ao estágio – contexto de creche – a M. trouxe para a sala uma folha seca. O grupo mostrou-se bastante interessado e observaram-na durante um longo período. Como a educadora percebeu que houve um grande interesse por parte das crianças decidiu falar um pouco sobre as Estações do Ano, o Outono e o Inverno e o que se pode observar/sentir nestas estações, como por exemplo, a chuva e o frio.

Depois de refletir sobre esta situação que presenciei, considerei pertinente a existência de um espaço na sala onde cada criança pudesse colocar objetos que recolhesse a caminho da creche, ou de casa e, assim, todo o grupo teria a oportunidade

de explorar livremente esses objetos sempre que assim o desejasse. Neste sentido, penso que seja pertinente referir que o educador deve “[...] observar cada criança e o grupo [...] e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME-DEB, 1997:25).

O espaço da sala torna-se um local fundamental para as crianças da primeira e segunda infância, uma vez que é neste espaço, que as crianças passam uma grande parte do seu dia. E por esse motivo “[...] organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Barbosa & Horn, 2001 *in* Nono, 2011:96).

O educador tem uma pluralidade de tarefas, todas elas importantes e fundamentais, para que as crianças possam ter resposta a todas as necessidades que apresentem. Assim, “[...] o objetivo da educação pré-escolar é, então, proporcionar um ambiente no qual as crianças tenham ampla oportunidade para experimentar mudanças (descontinuidade) nas quatro áreas do conhecimento e liberdade e construir uma compreensão que faça a ponte entre as diferenças” (George Forman & David Kushner *in* Marques, 1998:58).

Nos dias que decorrem, as crianças têm cada vez mais acesso a diferentes materiais, a diferentes contextos, estão também expostas a ambientes com maiores tecnologias e maiores conhecimentos e por isso, como refere Tonucci (2005 *in* Barros *et al.*, 2011:7540) “[...] a criança de hoje é competente, ativa, curiosa, e com uma capacidade ilimitada para aprender, que merece ser vista e respeitada pelo que é e não pelo que virá a ser”.

Segundo Horn (2004 *in* Pereira & França, 2008:10) o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. O educador impulsionará o desenvolvimento da criança através de uma organização e gestão do espaço, do tempo e acima de tudo da observação que faz. Como refere Horn “[...] no caso da criança em idade pré-escolar o adulto como parceiro mais experiente promove, organiza e prevê as situações em que as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento”, perspectiva que considero adequada, também para as crianças da primeira infância.

Nesta investigação elege-se como **objeto de estudo** *as concepções que as educadoras de infância têm sobre a organização do espaço e dos materiais e o modo como essas concepções se explicitam nessa organização, nomeadamente, na variedade de ações, de interesses e nível de autonomia que o espaço oferece às crianças.*

Numa fase inicial do estudo, foi fundamental realizar diversas leituras relacionadas com a organização do espaço e dos materiais. Tais leituras tiveram uma enorme relevância para a realização de todo o estudo, mais especificamente, para elaboração do ***quadro teórico de referência***, mas também me auxiliaram nas intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da investigação.

Neste sentido, as minhas práticas, desenvolvidas em parceria com as das educadoras são tidas como unidade de estudo, pois no presente relatório pretende-se compreender as concepções das educadoras, havendo por isso uma colaboração entre as educadoras e eu. Esta situação, de colaboração e partilha ocorreu aquando das minhas intervenções. Estas intervenções, foram sempre pensadas e partilhadas com as educadoras, de modo a melhorá-las ou até mesmo surgirem novas ideias. Neste sentido considero que existiu uma grande partilha e cooperação, um interesse genuíno por parte das educadoras para me auxiliarem a implementar um espaço onde as crianças pudessem guardar os objetos, que lhes trouxesse curiosidade e quisessem mostrar aos amigos.

Uma vez que se trata de um projeto de investigação, é fundamental definir a sua questão de investigação, relembrando que a minha intencionalidade era compreender as concepções das educadoras sobre a otimização do espaço e dos materiais, uma vez que o espaço *fala* sobre as concepções de infância e de educação, que estão na base das práticas dos educadores a um mesmo tempo era também minha intenção a implementação de um projeto que favorecesse a *otimização do espaço da sala*. Esta questão poderá ser justificada, com argumentação de Camargo (2008 *in* Nono, 2011:103) quando refere que “[...] os espaços da nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feitos, confortáveis ou não, o facto é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele”.

Definida a situação-problema do estudo, torna-se necessário colocar a questão de investigação, que o orientou, organizada a partir de três sub-questões iniciais:

- De que forma as concepções e sentido pedagógico das educadoras influenciam as suas práticas na organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos, potencializadores de ações, interesses e autonomia das crianças?

- Que concepções têm as educadoras sobre as potencialidades do espaço e dos materiais, para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças?

- Como é que os modelos curriculares e abordagens pedagógicas, perfilhados pelas educadoras, influenciam a organização dos espaços e dos materiais?

- Qual a receptividade das educadoras para uma mudança no espaço da sala?

Em termos metodológicos este projeto insere-se numa abordagem qualitativa/interpretativa dos fenómenos educativos. Identificadas as particularidades dos contextos educativos em estudo, e uma vez que o objeto do estudo, incide na análise e interpretação das concepções e práticas educativas das educadoras, foi imprescindível um método de investigação que considerasse as características dos contextos empírico e que, a um mesmo tempo, evidenciasse o sentido que as participantes atribuem às suas ações no seu quotidiano com as crianças (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, tendo em consideração que, segundo Erikson, referido por Walsh, Tobin e Graue (2002:1038), “[...] o termo “interpretativo” é mais inclusivo, evitando por um lado, conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social [...]”.

O presente relatório de investigação, constitui a apresentação de um projeto de Investigação-Ação (I-A).

2. Estrutura do Projeto de Investigação

Este Projeto de Investigação trata-se de uma reflexão de todo o trabalho realizado ao longo dos momentos de estágio e encontra-se dividido em cinco capítulos, que se vão completando e articulando para conferir coerência ao estudo.

No primeiro capítulo, apresenta-se o *quadro teórico de referência* no qual se encontra as concepções dos mais diversos autores sobre a temática em estudo. Optei por dividir em sete subtópicos – *o educador e a organização do espaço*, onde dou maior ênfase ao papel do educador; *o espaço*, porque considerei importante compreender quais as suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças; *a organização do espaço*, apresento as concepções dos vários autores; *o ambiente na sala*, uma vez que a organização do espaço influencia no ambiente que se vive no dia-a-dia; *os recursos educativos*, falo sobre os materiais e como os brinquedos também são considerados recursos; por fim os *Modelos Curriculares High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, uma vez que o modelo que o educador perfilha influencia o seu sentido pedagógico e a forma como organiza o espaço da sala.

Em relação ao segundo capítulo, afigura-se a *Metodologia* da investigação empírica. Faço por isso referência à metodologia qualitativa que se inscreve no paradigma interpretativo, fazendo uma curta abordagem. Apresento a caracterização dos contextos que me receberam e onde tive oportunidade de realizar este projeto, os grupos de crianças com quem o desenvolvi e das educadoras cooperantes que colaboraram no estudo. Posteriormente, apresento os dispositivos e procedimentos de recolha de informação e, por sua vez, os dispositivos e procedimentos de análise e interpretação das informações.

No terceiro capítulo, consta a intervenção efetiva nos dois contextos de estágio, considero importante mencionar que as intervenções foram diferentes não apenas por ser um grupo com faixas etárias diferentes, mas, também, devido à definição do tema. Descrevo pormenorizadamente cada uma das intervenções que realizei não apenas com

as crianças mas também com as educadoras cooperantes, estando por isso presente também nas reflexões que fizemos.

Relativamente ao quarto capítulo, apresento a análise que realizei das informações que recolhi através da situação de entrevista com as educadoras participantes.

Por último apresento as considerações globais, onde refiro todas as minhas ponderações, apresento também as dificuldades que senti, bem como o que fiz para superar os problemas que surgiram, dando resposta à questão de partida e às três sub-questões iniciais que considerei pertinentes colocar para a concretização do projeto.

Capítulo I: Quadro teórico de referência

“[...] o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do lugar pedagógico [...]”. (Horn, 2004 *in* Pereira & França, 2008:9)

Ao iniciar este primeiro capítulo, penso que faz sentido fazer referência à educação de infância, porque é a base deste estudo. Ou seja, este Projeto de Investigação acontece e desenvolve-se com crianças da primeira e segunda infância e com as suas educadoras. Assim, ao serem participantes, neste estudo (educadoras e crianças) para mim, faz sentido, fazer esta referência.

Zabalza (1992:9) refere que “[...] a educação infantil está constituída por um conjunto de fatores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma determinada idade (e portanto possuidoras de umas determinadas características e que apresentam uma série de necessidades)”.

Para além destas considerações, Zabalza argumenta ainda que [a educação infantil] se “ [...] trata de um sistema”, pois remete para “ [...] um conjunto de elementos [...]”, já referidos anteriormente e intitulados de fatores e agentes que, por sua vez, “[...] atuam solidariamente tendo em vista uma ideia comum [...]” (Zabalza, 1992:9). É importante também reter que o sistema que foi referido “ [...] não está constituído por componentes idênticos mas sim por diversos conjuntos diferenciados [...]”, sendo eles “ [...] o meio sócio-ambiental de pertença, características dos sujeitos, ação educativa propriamente dita, mecanismos institucionais e/ou marco normativo (legal, político, organizativo) que determina a intervenção escolar” (Zabalza, 1992:9).

Neste sentido, “[...] a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as possibilidades e progressos” (ME-DEB, 1997:18).

1. O educador e a organização do espaço

Durante toda a pesquisa que fiz para a realização do presente estudo, foram surgindo diversos argumentos que me foram marcando e me fizeram pensar mais sobre a temática em questão, sendo uma delas:

“O ambiente tem de ser agradável para eu gostar de lá estar. Se gosto transmito esse sentimento aos meninos certo? [...]” (Ana *in* Vasconcelos, 1997:119)

Refleti bastante sobre as palavras de Ana, porque considero que a sala, onde as crianças passam grande parte do seu dia, é um espaço que tem de estar preparado para as necessidades do grupo todo. Assim sendo o espaço deve ser desafiante para cada criança individualmente, mas se o educador não se sentir bem naquele espaço, as crianças irão acabar por sentir, pois ele irá transmitir esse sentimento. Por isso é importante que o espaço seja do agrado do educador. Faço até uma correção, o espaço para além de ser desafiante para as crianças, por isso motivador das aprendizagens, deverá ter um ambiente agradável para toda a equipa da sala.

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se importante compreender que é essencial que seja agradável para o grupo, por isso, deve estar sempre presente que “[...] desde logo é importante ponderar [...] o entendimento de que a sala não é propriedade do educador e que, portanto deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo [de crianças] ” (Barbosa & Horn, 2001:76). Torna-se essencial que as crianças também façam parte da organização que é feita na sala, bem como nas decisões que são tomadas com o intuito de mudança.

Refletindo sobre as perspetivas das autoras, cabe de facto ao educador organizar o espaço, pois é este que se interroga “[...] sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME-DEB, 1997:37), mas as crianças deverão ter algo a dizer sobre essa organização.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, que faz referência ao *perfil do educador*, relativamente à organização do ambiente educativo, é mencionado que é o educador de infância que

“[...] organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências

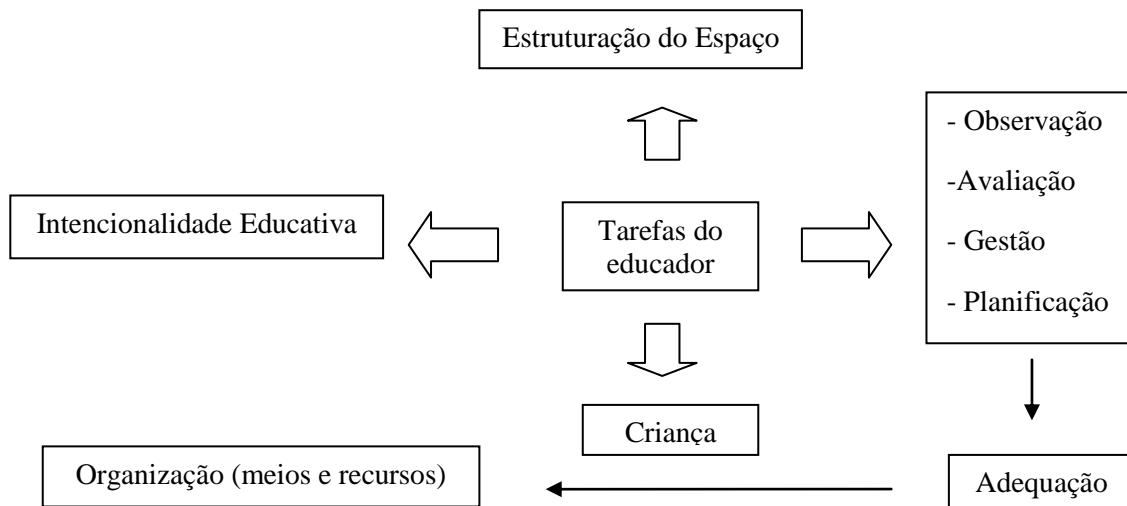
educativas integradas; disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança e também é quem cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças”.

Segundo Figueiredo (2005:23), cabe ao educador, gestor do seu próprio currículo, pensar na criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender e desta forma, deve criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidade de escolhas que lhes permita crescer com confiança e iniciativa ou autonomia próprias.

Assim, será importante o educador estar atento e observar as brincadeiras que as crianças têm de modo a compreender os seus interesses, deve compreender também as relações sociais que as crianças vão estabelecendo, quer com outras crianças ou com o adulto, deste modo o educador irá conseguir organizar o espaço da forma mais adequada ao grupo de crianças com quem está a trabalhar. Completando esta afirmação com os argumentos de Horn (2004 *in* Nono, 2011:97) que considera que o “[...] olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos numa sala de aula [...]”.

Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental um educador que está em constante observação estar também em constante reflexão, porque não se deve limitar a observar, tem de pensar, refletir sobre o que observou, para proceder a possíveis alterações, para conhecer as crianças e saber o que será melhor para o desenvolvimento das crianças, tornando o espaço propício a aprendizagens e saber “[...] as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME-DEB, 1997:38).

Em seguida apresento um quadro em que o ator central é o educador, estando representadas todas as tarefas que lhe competem de modo a estruturar a dinâmica diária.



Quadro nº.1 – As tarefas do educador ator central (adaptado de Zabalza, 1998 *in* Filgueiras, 2010:56)

O educador é quem faz a gestão do espaço existente na sala e por esse motivo decide como o espaço é utilizado através da disposição dos materiais em sala e dos móveis que tem à sua disposição e deverá zelar pelo bom estado da sala, mas como mencionei anteriormente é importante que a esse espaço seja pensado para a criança e com a criança.

Voltando mais uma vez ao que referi no início deste capítulo, no que se refere à importância do educador se sentir bem naquele espaço, mas também quem lá trabalha e por esse motivo penso que fará sentido fazer referência a Louis Torelli & Charles Durrett (*in* Hohmann & Post, 2011:99), pois acreditam que “[...] as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes”.

O educador quando pensa numa determinada organização é influenciado não apenas pelos seus gostos, pelos interesses e/ou necessidades do grupo, mas é também pelos conhecimentos que tem sobre educação infantil, logo está sempre presente o modelo educativo que o educador perfilha. Assim,

“A forma como organizamos e administramos o espaço físico da nossa sala de aula constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo (...). A forma como cada um de nós organiza os espaços e cada uma de suas zonas

e elementos reflete, direta ou indiretamente, o valor que lhe damos e a função que lhe atribuímos e, além disso, diz muito relativamente ao tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que esperamos dos nossos alunos (as).” (Zabalza, 1992 *in* Pisa, 2005:20)

O educador tem de pensar acima de tudo na criança, nos seus interesses, nas suas dificuldades, por consequência, o espaço tem de ser pensado com intencionalidade. Barros [*et al.*] (2011:7541) explica que a

“[...] relação entre o educador e a criança inicia-se no momento em que o profissional se dedica a planejar intencionalmente o espaço, a selecionar os brinquedos e materiais, a organizá-los nas prateleiras, a construir cantos, a expor as fotos e trabalhos da turma na altura dos pequenos, enfim, a organizar o espaço pensando nas crianças”, ou seja, pretende-se sempre desenvolver a autonomia na criança e [...] relacionamentos agradáveis entre as pessoas” (Filgueiras, 2010:59).

Segundo Frazatto (1998 *in* Pereira & França, 2008:3) quando pensamos na educação infantil pode-se dizer que “[...] cabe ao educador equilibrar as atividades pedagógicas e as brincadeiras entre os momentos de maior concentração e pouco movimento físico com aqueles mais agitados, em que as crianças se movimentam com liberdade”, para isso ele precisa organizar a sala de maneira a proporcionar as mais diversas atividades pedagógicas equilibrando tudo o que expõe Frazatto, estando neste sentido presente a questão da organização do tempo.

Assim sendo, é fundamental estabelecer uma harmonia entre a criança e o educador de modo a que os interesses e iniciativas da criança sejam atendidos, porque é muito importante a criança ser ouvida e planear com base nos interesses que a criança demonstra é o mais importante.

Torna-se importante que o educador tenha em conta o clima existente no espaço da sala, tendo sempre presente as questões de segurança e que o espaço deve estimular as crianças mas também deve pensar no espaço de modo a que “[...] combata a inibição” (Zabalza, 1992:127) da criança.

Como já referenciei anteriormente, o espaço também deverá ser agradável para o educador, mas deverá também apresentar alguma comodidade. Logo o equipamento deverá apresentar algumas condições, como por exemplo, ser de fácil limpeza e principalmente que não cause acidentes quer aos adultos, mas essencialmente às crianças.

Acima de tudo o educador deve refletir no grupo de crianças, mas também na equipa, ou seja, o educador tem de pensar num espaço agradável para todos, em que todos os materiais estejam ao dispor de quem precisa, haja espaço para movimentação e um clima sereno.

Para Farias (1998 *in* Nono, 2011:97) a pedagogia faz-se no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, “[...] ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor”.

Penso que é fundamental reter a ideia de que

“[...] o educador não é um «mestre» em sentido estrito, é mais um diretor das experiências de aprendizagem. Ele deve constantemente dirigir o crescimento e o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe os materiais adequados, e deve estar sempre alerta para a iminência da mutação brusca, observando os «períodos sensitivos» quando ocorre um repentino salto ou acesso do desenvolvimento numa nova direção” (Formosinho [*et al.*], 2007:120).

2. O espaço

“[...] o espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades infantis”.
(Barbosa & Horn, 2001 *in* Pereira & França, 2008:7)

O espaço é um local muito importante quando nos referimos a crianças em idade de creche e pré-escolar, pois a maior parte do seu tempo é passado na sala com o educador e, nesse sentido, é fundamental que o educador organize esse mesmo espaço de modo adequado ao grupo com que está, para que possa proporcionar as mais diversas experiências. Segundo Andrejew (2007 *in* Pereira & França, 2008:3) “[...] os espaços organizados contribuem para estimular a autonomia e o equilíbrio corporal; ajudam a criança a conhecer o mundo”.

Neste sentido, o educador deve refletir sobre a organização dos contextos, ou seja, qual a sua intencionalidade educativa nessa organização e que potencialidades esse espaço pode oferecer às crianças de modo a beneficiar o seu processo de

desenvolvimento/aprendizagem. Por outro lado, e segundo a perspectiva de Zabalza, o espaço e as diferentes áreas de interesse devem ser apropriados à aprendizagem e é importante “[...] que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (Zabalza, 1992:119).

É fundamental que a criança tenha espaço necessário para se mover, logo é essencial a existência de espaços abertos na sala, deste modo a criança poderá deslocar-se livremente pela sala sem inconvenientes.

Mas afinal o que é este espaço a que se referem os mais variados autores? Esta palavra ganha um significado diferente dependendo da área em que é utilizada, “[...] para a filosofia possui um significado. Para a economia, a arquitetura, a sociologia e tantas outras áreas haverá definições e significados próprios às especificidades de cada uma delas” (Moura, 2009:17).

Quando a pergunta *o que é o espaço* surge para um adulto a resposta será mais restringida irá “[...] defini-lo como algo fechado, como volume, áreas delimitadas; e, por sua vez, ao procurar em dicionários encontra-se o espaço como extensão indefinida, o universo, extensão superficial limitada [...]” (Amora, 1999 *in* Moura 2009:17).

Diversos autores apresentam as mais variadas respostas a esta questão como é o caso de Milton Santos (1997 *in* Moura, 2009:17) em que refere que o espaço é

“um conjunto indissociável que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (a sociedade) não é independente da forma (os conteúdos geográficos) e cada forma encerra uma fração de conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isso: um conjunto de formas, contendo cada qual frações da sociedade em movimento”.

Zabalza (1992 *in* Filgueiras, 2010:27) aprofunda mais a questão fazendo referência específica ao espaço na educação. Segundo o autor o espaço

“[...] constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetos e dinâmica geral de atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho”.

O espaço na educação remete para um local onde as crianças vão construindo relações com outras crianças e com adultos, pretende-se por isso encontrar uma “[...] organização pedagógica [...]” (Filgueiras, 2010:28). É no espaço da sala que a criança vai desenvolver as mais diversas atividades que a levam ao conhecimento do *eu* e de tudo o que a rodeia, movimentando-se e brincando com os materiais que o educador deixa ao dispor do grupo de crianças, consoante o que é pertinente desenvolver.

Torna-se fundamental o educador estar atento a esta questão do espaço da sala e principalmente à planificação do mesmo, por sua vez, necessita pensar em diversos princípios, como por exemplo, “[...] psicológicos (as necessidades da criança), arquitetónicos, estéticos, médicos, de segurança e, naturalmente, também de tipo didático” (Zabalza, 1992:125).

É importante que a sala garanta momentos em grupo, como é o caso de realização de jogos, pinturas, construções, mas que o educador não esqueça que a criança também tem momentos em que necessita estar sozinha, logo também deve salvaguardar comportamentos individuais, associado a situações de zangas, jogos egocêntricos ou apenas porque deseja estar sozinha.

Pensado novamente nas argumentações que foram referidas anteriormente neste capítulo “[...] um dos aspetos básicos do espaço é justamente que, de alguma maneira, constitui um indicador claro da ideia educativa daqueles que são responsáveis pelo seu projeto e organização” (Forneiro, 1998 *in* Pisa, 2005:17), ou seja, o modelo ou abordagens que o educador perfilha estará presente na conceção desse espaço.

Com o espaço pretende-se que a criança seja capaz de ter iniciativa, sendo função do educador “[...] providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata à inibição” (Zabalza, 1992:127). É importante o educador criar condições às crianças que não as coloque em risco.

Através do espaço físico desenvolvem-se as relações sociais, para Barbosa e Horn (2001 *in* Pereira & França, 2008:7), “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais, por esse motivo será importante existir uma boa gestão do espaço”. Quando o espaço não se apresenta bem organizado é

possível as crianças estabelecerem relações sociais entre elas, mas não promove o desenvolvimento integral da criança.

O educador deve ter sempre presente que as necessidades das crianças devem ser sempre atendidas e é fundamental nunca esquecer que cada criança tem a sua realidade, tornando-se um fator a ter em conta para o educador, porque deverá planear a organização do espaço e dos materiais tendo em conta esta situação, ou seja, os materiais e os espaços deverão refletir sobre cada criança.

Zabalza (1992 *in* Filgueiras, 2010:28) considera que o espaço é “[...] um contexto de significações, a distribuição e o equipamento do espaço escolar surgem como figuras das mensagens educativas [...]”, assim quando o espaço é “[...] planejado intencionalmente”, pode “[...] ser um aliado do educador no seu trabalho com as crianças” (Barros [*et al.*], 2011:7539). Pretende-se, com uma organização e distribuição dos espaços, que possam haver “[...] aprendizagens significativas”, pois “cada forma de organização irá corresponder a uma determinada filosofia sobre os princípios dessas mesmas aprendizagens” (Filgueiras, 2010:60).

Para além de ser necessário a existência de espaços amplos é importante que esses tenham o acesso adequado para crianças e que elas consigam compreender qual a função que cada um apresenta, mas principalmente cada espaço deve permitir que a criança desenvolva a sua autonomia. O espaço deverá também ser “[...] lúdico, dinâmico, vivo, onde a criança brinque, alimente, tome banho e conte histórias” (Miranda, 2007 *in* Pereira & França, 2008:3).

É importante tornar o espaço num lugar “[...] aconchegante, interessante, provocador, que respeite as características próprias das crianças, que lhes possibilite estabelecerem um amplo contacto com os bens culturais, assim como uma nova relação com as educadoras e seus pares, levando-as a realizar atividades mais interessantes” (Barros [*et al.*], 2011:7540).

Miranda (2007 *in* Pereira & França, 2008:8) aponta para cinco fatores importantes que deverão ter um grande foco, sendo a *acessibilidade* que remete para portas e pisos sem obstáculos para a passagem de carrinhos de bebé, sanitários adaptados ao tamanho das crianças; a *autonomia* referente aos equipamentos da altura da criança (bebedouros, maçanetas, sanitas) para que possa agir independentemente da

ajuda do adulto; o *ambiente lúdico* associado às paredes coloridas, ambiente alegre, acolhedor e estimulante; ainda a *segurança* remete para a disposição dos espaços e equipamentos de maneira a evitar que as crianças se machuquem; por fim, mas não menos importante, a *higiene* referente ao uso de materiais de fácil limpeza (pisos e paredes).

O espaço é dinâmico, porque é possível desfrutar dele tendo em conta diversas perspectivas, possibilitando à criança realizar as mais diversas explorações. Nesse sentido Zabalza (1998 *in* Filgueiras, 2010:51) refere que,

“O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador quer fazer chegar à criança. O educador não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolver a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”.

3. A organização do espaço

“A estrutura da sala deve ser construída de modo a que os espaços organizados possuam elasticidade e flexibilidade”. (Fabboni cit. em Zabalza, 1992 *in* Filgueiras, 2010:59)

É importante compreender do que se trata a organização do espaço. Para Távora (1982 *in* Pisa, 2005:83)

“[...] o conceito de organizar espaço tem um significado diferente do de ocupar espaço. Organizar pressupõe desejo, manifestação de vontade, um sentido que a palavra ocupar não possui. Assim, organização do espaço indica que por detrás está o homem ser inteligente e artista por natureza, donde resultará que o espaço ocupado pelo homem tende sempre para, caminhar sempre no sentido de, tem como fim, a criação da harmonia do espaço [...]”.

Neste sentido o espaço irá sempre transmitir a sua perspectiva educativa, como este pensa e por isso a organização influenciará quem o utiliza. Assim,

“[...] um planeamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino, pois dependendo da maneira como estão dispostos, os materiais, objetos e móveis podem, ou não, influenciar no desenvolvimento das crianças”. (David & Weinstein 1987 *in* Pereira & França, 2008:4)

Apesar dos autores citados estarem a fazer referência ao primeiro ciclo, penso que se pode adaptar aos educadores e às crianças da primeira e segunda infância.

É sempre importante não esquecer que ao organizarmos o espaço da sala vamos colocar nessa organização aquilo com que nos identificamos, a conceção que temos da criança, o modelo que perfilhamos, estamos por isso a deixar uma mensagem curricular. Logo quando colocamos diversos materiais devemos ter em conta os “[...] múltiplos níveis do desenvolvimento da criança que desejamos potenciar” (Zabalza, 1992:127).

A organização do espaço é influenciada por diversas situações como é o caso do número de crianças, a faixa etária e as características do grupo. Torna-se fundamental que a organização do espaço seja feita em parceria com as crianças e não apenas pelo educador.

Os espaços devem ser organizados de modo a desenvolver a autonomia das crianças, tornando-se importante promover o desenvolvimento da identidade pessoal, bem como de outras competências. Como refere Carvalho (cit. em Rossetti-Ferreira [*et al.*], 2007 *in* Nono, 2011:102) o simples facto da criança “[...] poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor da luz, [cria] oportunidades para movimentos corporais diversos, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, finalmente, oportunidades para contacto social e privacidade”.

Na primeira e segunda infância as crianças apresentam diversas necessidades que passam pelas necessidades afetivas até ao simples descanso, logo é fundamental a existência de espaços que permitam a criança estar em repouso mas também espaços que a criança possa estar em constante movimento, espaços onde possam ter contacto e sentirem necessidade de se relacionar ou, como já mencionei espaço onde possam estar sozinhas.

O espaço da sala torna-se um local insubstituível para as crianças em idade de creche e pré-escolar e por isso “[...] a organização dos espaços deve privilegiar os processos de conhecimentos das crianças e as diversas estratégias cognitivas adotadas por elas” (Bassi e Giacopini, 2007 *in* Pereira & França, 2008:3), assim, a organização

detém um papel determinante, uma vez que a “[...] estruturação de todos os elementos influi diretamente na aprendizagem [...]” (Filgueiras, 2010:50) das crianças.

Deste modo, quando se organiza um espaço de modo adequado, está-se também a contribuir para uma otimização nas aprendizagens das crianças, pois ao terem tudo ao seu alcance não sentem a necessidade de estar à espera do educador para lhes dar o que desejam, o que iria colocar o educador no centro do processo, quando se pretende que as crianças brinquem com outras crianças, apesar de também ser importante as crianças brincarem com o adulto de modo “[...] estabelecer entre si um vínculo maior e as crianças, na maioria das vezes, mostram-se satisfeitos por terem o educador a brincar com elas [...]” (Barros *et al.*, 2011:7541).

Organizar um espaço implica todas as argumentações, anteriormente citadas, mas

“Não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.” (Rossetti-Ferreira, 1999 *in* Horn, 2004:15)

Alguns autores apresentam propostas de como deve estar organizado o espaço da sala, como é o caso de Bassedas, Huguet e Solé (1996 *in* Parramón Ediciones, 2002:180), que apresentam seis lugares.

O primeiro trata-se de *lugares de encontro* que favorecem que as crianças falem umas com as outras, de seguida apresentam *lugares de ação individual ou em pequeno grupo*, aqui pretende-se que as crianças possam saltar, correr e sentir com movimentos amplos do próprio corpo, o terceiro remete para *lugares de grande grupo* que deverá ter um tapete onde o grupo se reúne em círculo ou poderá tratar-se da sala de psicomotricidade ou ainda de música e dança, fazem referência a *lugares para dormir e descansar* que se trata de um dormitório, o espaço do tapete para descansar, ouvir histórias, em quinto apresentam *lugares para se mudar ou fazer a sua higiene* que trata-se da casa de banho, por último fazem referência a *lugares de ação individual*. Os últimos remetem para cantos onde as crianças possam se deslocar quando sentem

necessidade de estar sozinhas, onde possam resolver determinados conflitos que ocorram com as restantes crianças.

Para além da sugestão apresentada pode-se encontrar mais ideias dessa organização, que já tenho vindo a apresentar ao longo do quadro teórico, como por exemplo, organizar o espaço a partir de áreas de interesse, ter espaços com cadeiras e mesas, ter fotografias das crianças na sala.

Como já mencionei, os autores apresentam diversas maneiras de organização dos contextos educacionais e Carvalho e Meneghini (1998 *in* Pereira & França, 2008:6) mencionam dois tipos de arranjo espacial de ambiente – *aberto* e *semi-aberto*.

No que remete para o arranjo espacial aberto, “[...] neste tipo de ambiente há espaços vazios com poucos móveis, objetos e equipamentos, as crianças acabam por brincar ao redor da educadora, solicitando sua atenção o tempo inteiro” (Carvalho e Meneghini, 1998 *in* Pereira & França, 2008:6).

Em relação ao arranjo espacial semi-aberto, “[...] neste tipo de espaço os móveis são baixos e há o aproveitamento da quina de duas paredes ou do desnível do solo, assim, formam-se cantos ou zonas circunscritas, que são áreas delimitadas em três ou quatro lados, sendo que o fechamento de um lado é delimitado pelo material que o educador ou as crianças levam para brincar” (Carvalho e Meneghini, 1998 *in* Pereira & França, 2008:6). É necessário referir que as áreas circunscritas também não devem apoderar-se de todo o espaço que existe na sala.

Mas o que são, em concreto, as zonas/áreas circunscritas que referem as autoras mencionadas anteriormente? As autoras, como mencionei anteriormente, elucidam que “a característica principal é o fechamento em pelo menos três lados [...]”, mas é interessante compreender como é delimitado esse espaço. As autoras explicam que é através de “[...] mesinhas ou cadeirinhas” ou ainda “[...] podem ser constituídas com caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas”, um material que também poderá ser útil são as “[...] cortinas para delimitar um ou dois lados” (Nono, 2011:101).

Quando o educador organiza a sala com base nas áreas circunscritas pretende que a criança fique mais tempo a brincar e a interagir com outras crianças, esquecendo

um pouco que o educador está presente, estando mais atenta aos materiais que estão à sua disposição.

Para além das zonas circunscritas, outros autores defendem que um arranjo do espaço poderá “[...] ampliar as oportunidades de contacto e interações sociais tendo a ajuda de zonas atividades delimitadas por divisórias baixas” (Oliveira [*et al.*], 1992 *in* Pereira & França, 2008:5). Na minha opinião, considero que se trata de propostas pedagógicas idênticas pois ambas permitem a criança realizar diversas atividades, brincadeiras e especialmente descentralizar o educador.

Neste contexto vai surgindo o termo áreas e cantos. Diversos autores defendem que o espaço da sala deve estar dividido em diversas áreas para que a criança compreenda o que faz em cada espaço diferente, por exemplo, na cozinha alimenta-se. Assim,

“como se trata de um local para educar e também cuidar, as escolas que atendem a demanda da Educação Infantil necessitam de áreas para a criança se desenvolver e aprender, ou seja, espaços para brincar, se alimentar, tomar banho, ouvir e contar histórias, dormir, desenhar, colorir e pintar” (Julião, 2007 cit. em Miranda, 2007 *in* Pereira & França, 2008:7).

Na minha opinião é importante o que é uma área, segundo Serrão & Caralho (2011:4) é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências a proporcionar às crianças.

Com a criação das áreas está a dar-se à criança a hipótese de desempenhar diversas personagens, explorando cada área, que apresenta situações do quotidiano.

Deste modo, “[...] a organização por áreas corresponde ao facto de que os espaços têm funções específicas, e que os mesmos, serão organizados em função das atividades a desenvolver e da faixa etária [...]” (Filgueiras, 2010). Considero interessante referir que com esta organização as crianças poderão usufruir de um espaço com maior privacidade, além disso, as áreas bem organizadas permitem às crianças realizarem diversas ações.

Para que as crianças reconheçam facilmente as áreas torna-se necessário a utilização de símbolos ou nomes escritos (consoante a faixa etária), desenvolvendo na criança competências de escrita e leitura.

O que torna a organização por áreas um assunto bastante falado é o facto de que “[...] muitos educadores tentam organizar suas salas em áreas de atividades diversificadas, mas, nem sempre essa organização está fundamentada numa concepção de criança e de educação que a sustente” (Nono, 2011:100).

4. O ambiente na sala

Zabalza (1992) refere que aceitar que existem fortes relações mútuas entre as pessoas e o seu meio ambiente parece ser algo do senso comum. Assim, um bom ambiente é fundamental para o bom funcionamento da sala, sendo que a organização escolhida influencia nesse ambiente.

Quando se pensa numa sala de creche ou de jardim de infância deve pensar-se de imediato num ambiente que estimule a criança e que promova o desenvolvimento, ou seja um espaço que seja seguro.

Neste sentido, é importante não nos cingirmos apenas às questões de arquitetura ou mesmo de estrutura física, pois o mais importante passa por “[...] um ambiente que possa oferecer à criança, condições para o seu desenvolvimento físico, social e cultural” (Barros *[et al.]*, 2011:7537).

É do mesmo modo importante o educador ter em conta o ambiente em que a criança está regularmente, mas “[...] as crianças precisam experimentar ambientes diferentes” (Andrejew, 2007 *in* Pereira & França, 2008:6). A criança também deverá passar por diversas situações em termos afetivos, como por exemplo, tensão, de modo a saber lidar com este tipo de frustrações.

O ambiente que uma sala transmite traduz-se também na proposta pedagógica que o educador faz, estando mais uma vez presente as concepções que o educador tem sobre a criança.

Para Rinaldi (2002 *in* Barros *[et al.]*, 2011:7537),

“o ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações [...]”.

Ou seja, os educadores não podem apenas ter em conta as suas práticas pedagógicas, é fundamental pensar também em cada criança e no meio que a rodeia para que a sala possa ser organizada da melhor forma possível abrangendo a necessidade de todos.

José Morgado (APEI, 2004. IX Encontro) refere que

“no trabalho educativo e considerando as idades das crianças, parece fundamental que as tarefas propostas se desenrolem num ambiente tranquilo, empático, estimulante das interações entre as crianças e entre as crianças e adultos, em que as dificuldades ou insucessos sejam entendidos como naturais e não sobrevalorizados correndo o risco de motivar nas crianças reações inibidoras ou medo de aprender. Provavelmente muitas situações de dificuldades escolares radicam na inexistência destes ambientes favoráveis de aprendizagem”.

Por vezes a sala é vista como um espaço de armazenamento, onde colocamos tudo sem ter propriamente um objetivo, mas não deverá assim acontecer, pois com a devida organização tornar-se-á acolhedor e o ambiente favorável às aprendizagens das crianças, logo devemos dar-lhe significado, de modo a promover a aprendizagem das crianças.

As Orientações Curriculares (1997:26) complementam a ideia anterior, explicando que “[...] o planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorarem e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos”.

Assim, no espaço da educação infantil é importante haver um ambiente acolhedor e estimulante.

Pretende-se que a criança dentro do espaço da sala consiga ser o mais autónoma possível, para que isso aconteça é necessário que haja uma organização da sala favorável, com essa organização é possível que o ambiente seja também favorável para a criança, neste sentido Zabalza (1998 *in* Filgueiras, 2010:50) refere que “[...] o

ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”.

Fernández (1994 *in* Parramón Ediciones, 2002:169), apresenta determinados critérios para a conceção de um ambiente na sala de creche, mas que também se poderão aplicar a sala de jardim de infância. Assim, o autor refere que

“[...] o ambiente é criado pelo educador; o ambiente é algo dinâmico, flexível e sujeito a transformações múltiplas; para planificar corretamente o ambiente das crianças é preciso formular-se com antecedência algumas questões, como por exemplo, quantas crianças irão ocupar o espaço ao mesmo tempo, as necessidades específicas e prioritárias, que tipo de atividades se pretende desenvolver espontaneamente, se existe alguma criança com NEE e pensar também nos materiais e mobiliário; qualquer ambiente deve transmitir às crianças mensagens de segurança que lhes deem a confiança suficiente, as informem da ausência de riscos, possibilidade de atuar, confiança de que estão protegidas por um adulto e que transmitam afeto; as crianças necessitam de espaço para viver e se desenvolverem. O ambiente deve proporcionar-lhes: espaços para satisfazer as suas necessidades vitais, espaço para uma atividade estimulante, espaço para movimento e a deambulação, para o encontro com outros e comunicação e de intimidade e tempo de ócio; qualquer ambiente condiciona ou estimula comportamentos e valores [...]”.

Claro que é possível encontrar algumas diferenças relativamente ao ambiente de creche e de jardim de infância. Enquanto as crianças muito pequenas precisam de espaços com poucos ruídos exteriores, de modo a conseguirem descansar durante o período em que estão a dormir, para as crianças da segunda infância já é mais importante espaços para socialização, se bem que em creche também deverão existir espaços onde as crianças estabeleçam relações sociais.

Um bom ambiente não facilita apenas no decorrer do dia, facilita principalmente na primeira “tarefa” do dia e a mais complicada de todas – *a separação dos familiares*, uma vez que “nas creches e nas escolas da infância a separação dos pais é complicada, um ambiente acolhedor facilita a disponibilidade de adaptação das crianças” (Julião, 2007 cit. em Miranda, 2007 *in* Pereira & França, 2008:7).

5. Os recursos educativos – materiais e brinquedos

“O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos”. (Jean Piaget *in* Hohmann & Weikart, 2011:19)

Os materiais que o educador coloca na sala ao dispor da criança também são fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Assim considero importante o espaço estar “[...] recheado de materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura [...]” que, por sua vez, vão valorizar “[...] a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança porque acredita na sua competência a esse nível” (Formosinho [*et al.*], 1999:59).

Vários autores apresentam diversas formas de organizar o espaço da sala tendo em conta os materiais. Para Silva (1997 *in* Filgueiras, 2010:52) “[...] os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

Antes de mais será pertinente refletir sobre os materiais. Estes podem ser entendidos como recursos, e pode-se dizer que são “[...] tudo aquilo que de forma operacional, nos ajudará na consecução dos fins que pretendemos alcançar” (Silva, 1997 *in* Filgueiras, 2010:56). Assim, o educador tem de ter em conta o que pretende desenvolver com o grupo, ou seja, deve pensar nos interesses/necessidades do grupo optando por escolhas inteligentes, tendo em conta a prioridade que pretende dar.

As crianças em idade de creche e jardim de infância, passam pelas mais diversas mudanças, não só a nível da linguagem, a nível motor, mas principalmente “[...] os seus interesses são diversos e mutáveis [...]”, logo os “[...] materiais têm de ser interessantes [...]”, pretende-se que haja uma “[...] variedade de materiais [...]” que por sua vez “[...] destinam-se à manipulação da criança, portanto, estão no seu controlo [...]”, querendo dizer “[...] que a criança tem sempre oportunidades para os usar e para os partilhar” (Formosinho [*et al.*], 1999:58).

Mais uma vez é essencial fazer referência à autonomia, como já tenho vindo a mencionar é muito mais propício a criança ter os materiais à sua disposição, porque não tem de andar constantemente a pedir o auxílio do educador, começando a compreender que para determinadas atividades poderá necessitar de certos materiais que estarão sempre ao seu dispor.

Indo ao encontro do referido, Silva (1997 *in* Filgueiras, 2010:58) define que

“[...] o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo. [...] O educador define prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu Projeto Pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade. [...] a escolha de materiais [...] atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético”.

Os educadores devem estar em constante observação para que consigam atender às necessidades e interesses de todo o grupo.

Mas a escolha dos materiais não abrange apenas a observação do educador, há vários critérios de variedade que deverão ser tidos em conta, como por exemplo, a durabilidade do material, a segurança que o material deverá apresentar, o educador também deverá ter em conta em termos estéticos, porque o material que está a colocar na sala deverá cativar a atenção das crianças.

O brinquedo é também um dos recursos que o educador poderá ter no espaço da sala, pois o “[...] brinquedo, tal como todo o material didático das escolas, quando bem escolhido, contribui para o desenvolvimento harmonioso das atividades mentais” (Bandet & Sarazanas, 1973:16). Para além do referido, o “[...] brinquedo provoca o impulso de atividades que vai converter-se em jogo é ele que suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo” (R. Pinon *in* Bandet & Sarazanas, 1973:16).

Assim, a presença do brinquedo na sala é bastante importante para o desenvolvimento da criança e por isso é necessário ter em conta a quantidade de brinquedos que se tem na sala.

Será importante fazer referência à criação de materiais por parte dos educadores porque estes enriquecem o espaço da sala e “[...] esses objetos enriquecem as experiências das crianças, na medida em que permitem uma maior liberdade de ação com eles, com os quais podem inventar novos usos” (Barros [*et al.*], 2011:7541).

Os educadores deparam-se várias vezes com os mais diversos obstáculos, no caso da organização do espaço da sala, por vezes não existem os recursos necessários, mas não só, por vezes poderá haver “[...] falta de apoio da equipa gestora da escola, condições inadequadas da própria escola de Educação Infantil” (Nono, 2011:101).

Mas no caso dos recursos facilmente se encontram soluções como é o caso da construção de materiais, como referi, a quantidade de objetos torna-se também importante e com esta solução o educador poderá construir a quantidade que pretende para que deste modo haja a “[...] possibilidade das crianças brincarem juntas, sem disputa” (Barros [*et al.*], 2011:7541).

Considero que os modelos curriculares e abordagens pedagógicas, perfilhados pelas educadoras, influenciam o modo como estas organizam o espaço e os materiais.

Assim, irei fazer uma pequena introdução aos modelos e em seguida farei uma abordagem a dois modelos mais específicos – *High/Scope* e *Movimento da Escola Moderna*, porque sei que as educadoras seguem as metodologias do *High/Scope*, mas que a educadora de creche opta também por utilizar outras metodologias, logo considerarei que estes seriam os fundamentais.

Um modelo poderá ser classificado de diferentes maneiras, pois podemos encontrar os mais diversos autores a fazer referência a essa questão.

É possível olhar para cada uma das definições que os vários autores sugerem e retirar algumas conclusões, ou seja, independentemente de que autor se trate “[...] um modelo curricular diz respeito a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, 1997 *in* Gonçalves, 2008:27).

Seguindo a linha de pensamento do autora mencionado, esta diz-nos “[...] que um modelo curricular constitui, simultaneamente, um referencial teórico e prático. Teórico, porque permite conceptualizar a criança e o seu processo educativo; prático, porque também serve para pensar *antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação*” (Oliveira-Formosinho, 1998b *in* Gonçalves, 2008:28).

Olhando para outros autores, percebemos que para Spodek & Brown (1998 *in* Gonçalves, 2008:28) um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e de componentes pedagógicos de um programa, destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Podemos, assim, chegar a uma conclusão com a ajuda de Cardona (1992 cit. Forneiro, 1998 cit. Zabalza, 1998 *in* Gonçalves, 2008:29), mencionando que “os modelos curriculares congregam uma visão integradora dos objetivos e dos métodos de

ensino, das fontes de currículo e das finalidades da educação, bem como da organização espaço-temporal”.

6. Modelo Curricular: High/Scope

O modelo High/Scope tem por base a “Roda da Aprendizagem” e defende, por sua vez, a aprendizagem pela ação. Esta roda difere significativamente os nomes, quando utilizada para crianças da primeira infância ou para crianças da segunda infância, mas ambas remetem para as mesmas questões.

Assim, a “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças tem como princípios orientadores a *observação da criança*, onde engloba o trabalho de equipa, registo de episódios e planificações diárias e o apoio à família; a *interação adulto-criança*, associado às relações de confiança, estratégias de apoio, encorajamento, abordagem de resolução de problemas para situações de conflito; o *ambiente físico*, foca os materiais sensório-motores, espaços e arrumação; por fim os *horários e rotinas*, engloba a chegada e partida, rotinas de cuidados (comer, dormir e cuidados corporais), tempo de escolha livre, tempo exterior e tempo de grupo. Neste sentido,

“Nos programas High/Scope para bebés e crianças pequenas, os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com quem lhe prestam cuidados. O apoio para esta realidade é dado pelo trabalho em equipa dos adultos responsáveis pela sua educação, num ambiente envolvente com programas e rotinas centrados na criança”. (Hohmann & Post, 2011:13)

Quanto à “Roda da Aprendizagem” High/Scope para Pré-Escolar tem como princípios orientadores a *interação adulto-criança*, engloba estratégias de interação, encorajamento e abordagem de resolução de problemas face ao conflito; o *ambiente de aprendizagem*, associado às áreas, materiais e armazenamento; a *rotina diária*, foca o planear-fazer-rever, tempo em pequeno e em grande grupo; por fim a *avaliação*, engloba os trabalhos de equipa, registos ilustrativos diários, planeamento diário e avaliação da criança.

No centro destas rodas encontram-se as experiências-chave, no caso dos bebés e crianças mais novas estas remetem para as aventuras que vão tendo ao longo do dia, ganhando, assim, *sentido de si próprio* (consciência de que são seres únicos, separados dos outros), estabelecem *relações sociais* (significativas), envolvem-se em *representações criativas* (olhando para livros com figuras), descobrem como o *movimento* serve os seus objetivos, criando sistemas de *comunicação e linguagem*, para além disso *exploram objetos* (lavando à boca, mergulhando a colher na sopa), começam a construir os primeiros conceitos de *quantidade e número* e também de *espaço e tempo* (Hohmann & Post, 2011:12).

No caso das crianças em idade pré-escolar, as experiências-chave alteram-se consideravelmente, “[...] passando a ser organizadas à volta dos seguintes tópicos: *representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimentos, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo*” (Hohmann & Weikart, 2011:32).

Piaget é um dos teóricos mais influente neste modelo e por esse motivo faz todo o sentido fazer referência ao mesmo. Para o autor, “a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração são fatores explicativos do desenvolvimento da inteligência, ou seja, da construção do conhecimento” (in Pisa, 2005:19).

Considero que é muito importante, enquanto profissional, compreender como este modelo influencia a prática dos educadores, assim, torna-se fundamental a compreensão da aprendizagem ativa. Segundo este modelo a criança é um aprendiz ativo, esta aprender através das atividades que ela própria planeia, desenvolve e à posteriori reflete.

O educador deverá estar sempre atento às necessidades das crianças, mas também aos interesses das mesmas. Nesse sentido, o educador de infância

“[...] não é alguém que inevitavelmente “sabe as respostas certas”, “incute conhecimento” ou mesmo ” motiva a criança a aprender”. Pelo contrário, um educador de infância é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da “criança que aprende” proporcionando verdadeiras oportunidades de atividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento. Colocando a questão de outra forma, um educador de infância não luta para motivar a crianças mas para [procurar] criar um ambiente social ou

físico em que a motivação intrínseca da criança não seja frustrada. O ensino eficaz depende do facto do educador possuir um quadro de referência – uma perspetiva ou modelo dos processos de aprendizagem e do decurso do desenvolvimento – para interpretar [as ações da criança] e formular respostas coerentes e adequadas”. (Dolores Lambie, 1974 *in* Hohmann & Post, 2011:30)

O educador não deverá ser o centro da educação, esse deverá ser partilhado com a criança. Neste modelo a criança e o adulto partilham o controlo, pois a criança aprende e o adulto apoia e permite a que a criança experimente apoiando-a na aprendizagem pela ação.

O educador é quem organiza todos os acontecimentos que surgem na sala, pensado numa organização para a criança, assim é também

“[...] responsável pelo conhecimento dos indivíduos e pelo conhecimento do assunto-tema, os quais permitiram que as atividades sejam selecionadas, e levarão a uma organização social na qual todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir com qualquer coisa e na qual os principais transmissores do controlo são as atividades em que todos participam” (John Dewey, 1933 *in* Hohmann & Weikart, 2011:33).

O espaço da sala é muito importante quer para as crianças da primeira e segunda infância, sendo que deverão estar num ambiente seguro e flexível. Na infância é muito importante “[...] responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Hohmann & Post, 2011:102).

Assim, é essencial que os espaços destinados a crianças da primeira e segunda infância proporcionem “[...] ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador” (Louis Torelli e Charles Durrett, 1998 *in* Hohmann & Post, 2011:99).

Centrando na questão do espaço e da sua organização, nunca esquecendo que o foco central remete para a sala, é possível encontrar linhas orientadoras para a organização do espaço de creche e de jardim de infância.

As linhas orientadoras para a organização do espaço em creche centram-se em *criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem* (Hohmann & Post, 2011:102).

Relativamente às linhas orientadoras para a organização do espaço em pré-escolar, podemos verificar que se pretende que

“o espaço seja atraente para as crianças; o espaço seja dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade; as áreas de interesse estejam organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas; as áreas de interesse estejam organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades; os materiais e objetos sejam numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras; os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças; e a arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo *encontra-brinca-arruma*” (Hohmann & Weikart, 2011:163).

A sala da primeira infância é organizada de modo ligeiramente diferente, mas em parte é semelhante à da segunda infância. Seguidamente, irei fazer referência a ambas as organizações começando pela sala de creche, passando para a sala de jardim de infância, e irei fazer referência os materiais.

Na creche, o espaço da sala deve ter uma *área de movimento* “[...] espaço seguro, acessível e aberto [...]”, para que as crianças se possam deslocar livremente e até mesmo correr (Hohman & Post, 2011:145); uma *área de areia e água* pois as crianças “[...] gostam de chapinhar na água e na areia”, conhecendo “[...] a sensação macia [...]” e as “[...] mudanças que ocorrem [...]” (Hohman & Post, 2011:147); ainda a *área dos livros* “[...] local acolhedor onde as crianças possam apreciar um livro [...]” (Hohman & Post, 2011:148); e também a *área das artes* para explorarem e experimentarem matérias de expressão artística (Hohman & Post, 2011:151); a *área dos blocos* explorar, manipular, “[...] mexerem com formas básicas”, começando a construir “[...] relações espaciais” (Hohman & Post, 2011:156); ainda a *área da casinha das bonecas* “[...] explorar bonecas, [...] objetos da cozinha e peças de vestuário” (Hohman & Post, 2011:158); e por fim a *área dos jogos* encaixar e desmontar, encher e esvaziar (Hohman & Post, 2011:160).

As creches, devem apoiar o desenvolvimento da criança, não apenas através de uma organização adequada, mas também assegurar que a criança está num espaço seguro e adequado, ou seja, com materiais variados que lhe proporcionem situações desafiantes e com fácil acesso.

Quanto à sala de jardim de infância, é organizada por áreas de interesse como é possível ver mencionadas nos princípios orientadores sendo elas, a *área da arte*; a *área das construções*; a *área dos livros*; a *área da casa*; a *área da música e do movimento*; e a *área dos brinquedos* (associada aos jogos, por isso chamada também de área dos jogos) (Hohmann & Weikart, 2011:177).

Será importante fazer referência aos materiais que estas disponibilizam. Irei começar pela ordem que apresentei anteriormente.

Na área da arte, será importante estar presente tintas diversas, lápis dos mais diversos e papel de igual modo, plasticinas, tesouras, colas. Sendo estes os exemplos do que é mais comum nas salas de jardim de infância (Hohmann & Weikart, 2011).

Em relação à área das construções, devem estar presentes peças para realizar construções, carros, figuras humanas e animais (Hohmann & Weikart, 2011).

Na área dos livros, é importante apresentar uma grande variedade de livros que abordem as mais diversas temáticas (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à área da casa esta deverá contar com bonecas, utensílios de cozinha, roupas e seus acessórios, cadeiras e mesa (Hohmann & Weikart, 2011).

Na área de música e movimento, é importante disponibilizar diversos instrumentos bem como cds's com diversos estilos de música (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, na área dos brinquedos (jogos) deverá constar os mais variados jogos desde memória, a puzzles, enfiamentos, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011).

7. Modelo Curricular: Movimento da Escola Moderna

“As salas de actividades estão organizadas para que as crianças todos os dias possam escolher o que querem fazer”. (Rosalina Gomes de Almeida, 1987 in Leandro, 2008:3)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação (Leandro, 2008:1), que assenta por sua vez num Projeto Democrático “[...] de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativas nas escolas” (Formosinho [*et al.*], 2007:125), pois trata-se de “[...] um movimento de cultura pedagógica construído e reconstruído ao longo do tempo, de forma contínua, graças à reflexão participada dos educadores sobre as suas práticas” (Gonçalves, 2008:43).

Este movimento não surge em Portugal apenas com uma prática, mas sim com três práticas convergentes, sendo elas de Sérgio Niza “[...] que procura concretizar a proposta de Educação Cívica de António Sérgio na conceção de um município escolar numa escola primária de Évora”; de Rosalina Gomes de Almeida “[...] que introduz uma prática pedagógica baseada nos princípios e técnicas de cooperação e expressão livre de Freinet na educação de crianças normovisuais, inseridas em grupos de crianças cegas e amblíopes, no Centro Infantil Hellen Keller em Lisboa”; e ainda de Rui Grácio, por sua vez, “[...] organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966, onde colaboraram os dois professores citados” (Leandro, 2008:1).

Neste sentido, passou de um “tateamento experimental de Freinet[...]” para uma perspetiva que foi evoluindo para um “[...] desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada radicada na herança sociocultural, a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha de Vigotsky e de Bruner entre outros” (Leandro, 2008:2).

Em Portugal começou-se a contextualizar este modelo teoricamente através das reflexões que os professores portugueses vão desenvolvendo ao longo do tempo.

É fundamental compreender este modelo. O MEM encontra-se associado à cooperação e solidariedade no que remete para a vida em democracia, ou seja, este modelo assenta na aprendizagem através da cooperação.

Este modelo apresenta três finalidades, sendo elas a *iniciação às práticas democráticas*, a *reinstituição dos valores e das significações sociais* e *reconstrução cooperada da cultura* (Filgueiras, 2010:44).

Este modelo apresenta as suas próprias características como qualquer outro, mas por ter algumas particularidades é trabalhado regularmente no jardim de infância e não na creche, apesar de cada vez mais observamos que está a começar a existir uma maior divulgação para a primeira infância. Neste sentido torna-se importante referir o perfil que os educadores adotam, assim o educador “[...] nas salas deverá ter o perfil de promotor da organização participada e da cooperação, assim como, ser auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica” (Filgueiras, 2010:47). Sendo que para Niza (2007 *in* Filgueiras, 2010:47), os educadores “[...] mantêm e estimulam a autonomização responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada. Iniciam, portanto, práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Filgueiras, 2010:44).

Iniciadas as práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática, as crianças acabam por assumir-se “[...] como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica (Oliveira-Formosinho, 1996 *in* Gonçalves, 2008:44).

Na escola, é importante que as crianças e os seus educadores criem um ambiente capaz de proporcionar, através de materiais, da socialização, momentos de partilha de conhecimentos, sendo que “[...] é através dos projetos de trabalho que as crianças, em conjunto com os educadores, constituem as normas do grupo, onde se clarificam os valores e as significações que decorrem da interação social” (Filgueiras, 2010:44).

O educador vai partilhando com a criança diversos instrumentos de trabalho de modo a acompanhar os seus interesses e aprendizagens.

Assim, é possível resumir o que foi mencionado dizendo que no Movimento da Escola Moderna “[...] tudo gira em torno da vida do grupo. A aprendizagem não se centra nem no adulto nem nas atividades, mas sim na heterogeneidade do grupo, nos seus saberes, na sua cultura, na sua dinâmica, na sua diversidade” (Gonçalves, 2008:44).

Na minha opinião, é também importante mencionar as três condições essenciais que existem neste modelo.

Começando pela constituição dos grupos, esses deverão ser “[...] heterogêneos para que a sua diversidade permita abarcar um maior leque de culturas e geração e para que, assim, se garanta o respeito pelas diferenças individuais” (Gonçalves, 2008:45).

A segunda prende-se com “[...] a manutenção de um clima de livre expressão das crianças, em que as suas ideias e experiências de vida são publicamente valorizadas. Partindo dos saberes que as crianças já trazem da família e da comunidade, todos colaboram no processo de ensino/aprendizagem, para que aprendam em interação com os outros” (Gonçalves, 2008:45).

A última condição remete para “[...] a existência de um tempo lúdico de atividade exploratória, não só das ideias, como também dos materiais ou documentos, despertando a curiosidade e levando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa” (Gonçalves, 2008:45).

Falando agora na temática em estudo no presente relatório – *o espaço e os materiais, enquanto recursos educativos* – associado a este modelo, é essencial mencionar como os educadores de MEM fazem a organização do espaço.

O dia-a-dia numa sala MEM desenvolve-se em torno de seis áreas de atividades que se apresentam à volta da sala. As áreas básicas vão se desenvolvendo “[...] num espaço para a biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria, construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas; num espaço de brinquedos, jogos e “*faz de conta*” “ (Filgueiras, 2010:45), essas áreas são também conhecidas por oficinas ou ateliers.

No espaço da biblioteca e documentação, pretende-se que seja um espaço acolhedor e por isso é possível encontrar, por norma um “[...] tapete com almofadas, [...] dispõe documentos,[...] livros, revistas e trabalhos produzidos [...]” pelas crianças, uma vez que neste modelo se realizam diversos projetos, este espaço será a “[...] fonte de documentos [...]” (Formosinho [et al.], 2007:132).

Na oficina da escrita e reprodução pretende-se que a criança tenha contacto com materiais que possibilitem o desenvolvimento da escrita, por sua vez a reprodução de textos com imagens, assim, será importante estar presente um “[...] computador com impressora [...]” (Formosinho *[et al.]*, 2007:132) de modo a que seja possível as crianças terem ilustrações, no caso destes não existirem deverá haver um material que substitua estas funcionalidades. Como anteriormente era possível expor projetos realizados, neste espaço também, estes associados à escrita.

Na carpintaria é possível realizar diversas construções e como acontece nos outros espaços também poderá servir como auxílio para os projetos, por exemplo, “[...] construções de maquetas [...]” (Formosinho *[et al.]*, 2007:132), assim, será necessário a existência de diversos materiais.

No espaço destinado às atividades plásticas e restantes expressões podemos encontrar materiais para “[...] pinturas, desenhos, moldagem e ainda tapeçaria” (Formosinho *[et al.]*, 2007:132).

Quanto ao espaço dos brinquedos, jogos e “faz de conta” podemos encontrar os mais variados jogos e também uma “[...] arca que serve para guardar roupa e adereços [...]” para o “faz de conta” e também para dramatizações (Formosinho *[et al.]*, 2007:132).

O laboratório das ciências está associado a atividades de “[...] medições e de pesagens, [...] criação e observação de animais, [...] roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climáticas [...] e outros materiais de apoio ao registo de observação e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica” (Formosinho *[et al.]*, 2007:132).

Quando a instituição tem uma cozinha que sirva os interesses das crianças no sentido de desenvolver a cultura alimentar não é necessário a criação de um novo atelier, mas quando acontece o contrário será necessário arranjar outro espaço para realizar as atividades de “[...] cultura e educação alimentar [...]”, aqui as crianças têm a possibilidade de realizar algumas refeições, com “[...] utensílios mais básicos [...]”, tendo até mesmo “[...] receitas [...]” (Formosinho *[et al.]*, 2007:132).

Por último, encontramos a área polivalente, sendo que neste espaço pretende-se que seja possível realizar momentos em grande grupo e por isso neste espaço encontram-se diversas “[...] mesas e cadeiras [...]” (Formosinho *et al.*, 2007:132).

Estas áreas não são organizadas simplesmente porque sim, a organização é determinada pelo “[...] tipo de atividades e materiais que oferecem”. O essencial é que “[...] todos os materiais sejam autênticos, os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais” (Leandro, 2008:3).

Este modelo defende que não se deve infantilizar, logo deve evitar-se a utilização de miniaturas, tentando que os materiais sejam bastante idênticos à realidade adulta.

Continuando a focar a linha de pensamento nos materiais, torna-se fulcral referir que é importante os materiais estarem acessíveis às crianças, promovendo a autonomia, responsabilidade e cooperação. Nesse sentido, é essencial que haja um ambiente seguro, agradável, esteticamente pensado para as crianças e estimulante.

Como mencionei anteriormente neste capítulo, a organização do espaço da sala deverá ser pensada com a criança e para a criança, mas o educador também deverá sentir-se confortável naquele espaço. Nesse sentido, a educadora Ana (*in* Vasconcelos, 1997:85) refere a sua experiência dizendo que gosta “[...] de manter o espaço agradável [...]” para se “[...] sentir bem nele [...]”, dando um exemplo “[...] ponho a tocar música clássica, para criar um ambiente agradável para mim, para eu me sentir bem e poder passar esse bem-estar, essa paz, para os meninos”

Os educadores deste modelo apoiam-se em determinados recursos, mais especificamente instrumentos de trabalho. Nesse sentido, Sérgio Niza (entrevista, 1994 *in* Vasconcelos, 1997:112) é pragmático quanto ao papel desses instrumentos explicando:

“[...] tivemos consciência de que tínhamos de romper com um organização muito eficiente, com a escola tradicional... precisamos por isso de ter um modelo organizacional que permita aos profissionais da educação passarem para o outro lado sem se sentirem perdidos, especialmente a princípio... tinha consciência de que uma mudança no paradigma podia deixar as pessoas mais vulneráveis... Mudarmos completamente a nossa vida é uma coisa muito complexa... Pensámos por isso num sistema organizacional, para as pessoas

perceberem o que era um sistema... uma pessoa abraçaria esse sistema organizacional e iria avançando aos poucos. A dado momento, por intuição, dar-se-ia a rutura paradigmática”.

Começo então por referir o plano de atividades que “[...] é constituído por um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes dos alunos e na linha horizontal superior se ordenam as atividades diretamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas” (Formosinho [*et al.*], 2007:133).

De seguida, o quadro de tarefas que, por sua vez, “[...] é constituído por um quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas alinhados horizontalmente. Nas pregas, sob a designação de cada tarefa, são inseridas linguetas de cartolina com o nome dos alunos responsáveis pelas tarefas respetivas” (Formosinho [*et al.*], 2007:134). Pensando na prática da educadora Ana (reflexões escritas, 1994 *in* Vasconcelos, 1997:114), explica que este “[...] surgiu da necessidade de organizar a vida quotidiana e o trabalho na sala de atividades. É tal útil às crianças como aos adultos”

O mapa mensal de presenças, em que a criança coloca se está presente através de um sinal, no lugar que corresponde ao seu nome e por sua vez ao dia em questão. Associado a esse mapa, podemos ver o calendário mensal, pensando novamente na prática de Ana (reflexões escritas, 1994 *in* Vasconcelos, 1997:113), refere que esse calendário “[...] é essencialmente um esquema. O tempo significa uma sucessão de meses e, para a nossa prática diária, precisamos de registar, por exemplo, nos desenhos das crianças, o mês em que foram feitos. [...] a criança habitua-se gradualmente à sucessão dos meses, aos seus nomes e à passagem de um ano para o outro. É um instrumento complementar do calendário mensal”.

Uma vez que fiz referência ao calendário mensal, penso que será pertinente mencionar o calendário anual, mais uma vez através da prática da educadora já mencionada (reflexões escritas, 1994 *in* Vasconcelos, 1997:112), “o calendário surgiu da necessidade de nos situarmos no tempo e de o organizarmos. Em primeiro lugar, ajuda-me a ter uma panorâmica completa dos acontecimentos, o que me permite planificar o trabalho de um modo mais perspectivado. E também um «registo público»,

para todo o grupo, o que dá às crianças a perspetiva dos acontecimentos ao longo do mês”.

Um aspeto que considero importante é o aniversário das crianças, é um momento muito importante nas suas vidas e por isso a educadora Ana (reflexões escritas, 1994 *in* Vasconcelos, 1997:113) refere que “o quadro de aniversários é um instrumento de trabalho complementar do calendário mensal e do quadro de idades, e permite saber exatamente as datas dos aniversários das crianças. É mais um instrumento para a criança se organizar e adquirir a sua identidade”.

Como este modelo tem uma organização do espaço em torno do centro da sala, penso que será importante pensar no que se trata a Mesa Grande (Vasconcelos, 1997:224), esta que “[...] é definitivamente o centro [...]” do espaço “[...] é nela que se discutem os assuntos do quotidiano do grupo, que se planifica o dia, que se tomam as refeições em conjunto, que se celebram aniversários”

Por fim, existe o diário que poderá ter diversas dimensões apresentando-se dividido em quatro colunas. Sendo que “as duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana (gostei, não gostei) ”. Quanto à terceira, “[...] destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos” ”. Por último, “a quarta coluna destina-se ao registo de sugestões [...]” (Formosinho [*et al.*], 2007:135).

Capítulo II: Metodologia do estudo

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra o estudo, focando-a numa abordagem de Investigação-Ação. O estudo é de natureza qualitativa e interpretativa. Pretende ir ao encontro das características específicas, quer de cada contexto de estudo quer das pessoas que neles interagem e das suas subjetividades assim como do sentido que as educadoras participantes atribuem às suas ações nos contextos educativos, com as crianças.

Por outro lado, era de todo o interesse, para este estudo, analisar, compreender e interpretar as narrativas das educadoras, concernentes às suas conceções e ao sentido pedagógico atribuído à organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos.

Penso que é importante fazer uma curta referência ao conceito de metodologia, que segundo Thiollent “[...] é como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações da sua utilização” (Thiollent, 1992:25).

Thiollent considera, igualmente, que “[...] o papel da metodologia [...]” é “[...] o de conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas. Procurando mostrar algumas das especificidades da pesquisa-ação no plano das formas de raciocínio, indicamos que a natureza argumentativa (ou deliberada) dos procedimentos está explicitamente reconhecida, contrariamente à conceção tradicional da pesquisa, na qual são valorizados critérios lógico-formais e estatísticos” (Thiollent, 1992:13).

1. Paradigma interpretativo em Educação

“Uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança”. (Jurgen Habermas *in* Coutinho [et al.], 2009:357)

Começo por fazer alusão a Graue e Walsh os quais referem que “[...] explicar como as crianças são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil que descobrir” (*in* Graue & Walsh, 2003:11). Assim para alguns autores, como é o caso de Shulman (*in*

Graue & Walsh, 2003:9) a finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torna-lo num lugar melhor.

Muitos autores consideram que a Investigação-Ação (I-A) é “[...] uma modalidade de Investigação Qualitativa” devido às “semelhanças de algumas estratégias” (Coutinho, 2005 *in* Coutinho, 2009:361).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surge no final do século XIX, mas foi com o passar do tempo que começou a ser uma abordagem à qual se recorre bastante com o objetivo de realizar investigações.

Essa investigação qualitativa “[...] consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico” (Merriam, 1998 cit. Bogdan & Biklen, 1995:88 *in* Gonçalves, 2008:94).

Para os autores acima mencionados, a investigação qualitativa apresenta cinco características e por isso considero importante fazer uma pequena referência a todas elas, tendo em conta que nem em todos os estudos estão presentes todas estas características, apresentando-se com diferente expressividade.

A primeira trata-se da *fonte direta de dados* que na investigação qualitativa é o “[...] ambiente natural [...]” (Bogdan & Biklen, 1994:47). O investigador deverá estar presente no contexto e pode utilizar alguns materiais, mas o fundamental para a investigação está naquilo que o investigador observa quando está presente naquele contexto.

A investigação qualitativa é *descritiva*, querendo com isto dizer que não se trata de recolher números mas sim que os “[...] dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]”, sendo que estes dados remetem para “[...] entrevistas, fotografias, vídeos, notas de campo [...]” (Bogdan & Biklen, 1994:48).

Outra característica da investigação qualitativa prende-se com os investigadores, estes “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994:49). Neste sentido o fundamental desta investigação é todo o trabalho desenvolvido, todas as questões que vão sendo colocadas para chegar a determinada “conclusão” e não a conclusão em si.

A seguinte característica mantém-se ligada também aos investigadores qualitativos, sendo que estes “[...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, isto é, como os próprios autores referem “[...] não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994:50).

Por fim, a última característica encontra-se associada ao *significado* este que é “[...] de importância vital [...]” nesta abordagem “[...] qualitativa[...]”, ou seja, os “investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. [...] preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (Bogdan & Biklen, 1994:50).

Fazendo um elo entre estes dois conceitos a I-A e investigação qualitativa faço referência às ideias que Máximo-Esteves partilha:

“A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. (2008:82)

Quando se procura uma definição para investigação-ação podemos encontrar as mais diversas, pois cada autor tem a sua maneira de defini-la.

Assim, uma dessas definições descreve que a I-A visa simultaneamente contribuir para responder a preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o desenvolvimento das ciências sociais, através de uma colaboração que as ligue de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável” (Rappoport, 1973 *in* Silva, 1996:16).

Outra aceção considera-a como “[...] uma investigação que implica uma intervenção planeada num processo social, acompanhada pela avaliação dos efeitos dessa intervenção. Na mesma linha de pensamento de Rappoport, a I-A visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática¹ imediata e para um aumento de conhecimento” (Bynner, 1981 *in* Silva, 1996:16).

¹ Sublinhado da minha autoria

Para Coutinho (2005 *in* Coutinho [et al.], 2009:359) a I-A é “[...] uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível [...]”, sendo que Gómez [et al.] (1996) e McTaggart (1997) pretendem que se chegue a uma “[...] conceptualização unívoca [...]”.

Latorre (2003 *in* Coutinho [et al.], 2009:360) apresenta na sua obra “La investigación-acción” a conceptualização de vários autores sobre esta abordagem de investigação. Para Elliot (1993) a I-A “[...] é um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”. Na perspetiva de Kemmis (1984) esta investigação “[...] constitui-se como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”. Para Lomax (1990) “[...] é uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Bartolomé (1986) concebe a I-A como um “[...] processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”, indo ao encontro do que nos diz Bynner, 1981 (*in* Silva, 1996:16).

Na investigação-ação torna-se necessário a utilização de técnicas, como refere Watts (1985 *in* Coutinho [et al.], 2009:360) “[...] a I-A é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”. Outros autores completam o que refere Watts como é o caso de Zuber-Skerritt (1992 *in* Coutinho [et al.], 2009:362) que menciona que a I-A é participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, isto é, todos são co-executores na pesquisa, e também de Coutinho (2005 *in* Coutinho [et al.], 2009:362) pois a I-A é prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico [...] intervém na realidade. A ação tem de estar ligada à mudança [...]”.

A investigação-ação é uma metodologia que “[...] alimenta uma relação simbiótica com a educação [...]” (Coutinho [et al.], 2009:358). Torna-se importante que ela seja “crítica [...]” como refere Zuber-Skerritt (1992 *in* Coutinho [et al.], 2009:363), pois trata-se de uma “[...] metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho [et al.], 2009:362), é também uma exploração reflexiva, esta que o docente “[...] faz da sua prática contribuindo não só para a resolução de problemas como para a planificação e

introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho [*et al.*], 2009:360). Assim, é importante que ocorra uma avaliação de todo o processo, por isso a I-A é auto-avaliativa porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Coutinho [*et al.*], 2009:363). A

A “[...] investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção”. (Jaume Trilla, 1998 e Elliot, 1996 *in* Fernandes, 2006:72)

Podemos encontrar autores que referem que esta investigação é “[...] cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança [...]. Permanente entrelaçar entre a teoria e a prática” (Cortesão, 1998 *in* Coutinho [*et al.*], 2009:362). Assim,

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”. (Moreira, 2001 cit. por Sanches, 2005:129 *in* Castro s/d:6)

A metodologia abordada – Investigação-Ação – engloba dois conceitos. A *investigação* que é feita para promover o nível de compreensão da realidade onde o problema em questão foi identificado. Relativamente a *ação* a que se dá cumprimento para a ocorrência de uma mudança e/ou introdução de práticas diretamente relacionadas com o problema de investigação.

Esta metodologia é maioritariamente associada a questões da educação, isto é, a escolas, docentes, educandos. Mas porque é que este fenómeno ocorre? A justificação que considero mais pertinente remete para o facto de

“[...] a escola ser um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento”. (Coutinho [*et al.*], 2009:356)

Mas é importante também referir que os problemas de educação são solucionados muitas das vezes a partir desta metodologia, uma vez que “[...] sendo a educação uma prática, os seus problemas são sempre problemas práticos os quais, ao contrário dos problemas teóricos, não podem ser resolvidos pela descoberta de novos conhecimentos, mas unicamente pela adopção de um processo de acção” (Carr & Kemmis, 1984 *in* Silva, 1996:260).

Na investigação-ação também existem metas que se pretendem atingir, sendo elas “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa; articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação; aproximar-nos da realidade; fazer dos educadores protagonistas da investigação” (Latorre, 2003 *in* Coutinho [*et al.*], 2009:363).

Para além das metas a atingir, penso que será relevante mencionar as etapas da investigação, sendo elas uma sequência, “[...] a planificação, a ação, a observação (avaliação) e por fim a reflexão (teorização)” (Coutinho [*et al.*], 2009:366).

Quando se fala num paradigma é importante compreender do que se trata. Para Guba (1990 *in* Aires, 2011:18) “[...] o paradigma, ou esquema interpretativo, é um conjunto de crenças que orientam a ação”. Refere ainda que “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas”.

Para Schwandt (1994 *in* Santos, 2000:186) “o paradigma interpretativo subscreve uma perspetiva relativista da realidade”, ou seja, “encara o mundo real vivido como uma construção de actores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretam o passado”.

Para além do referido, “[...] o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto” (Santos, 2000:188), sendo que “[...] em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto” (Bogdan e Biklen, 1982 *in* Santos, 2000:188).

Numa investigação podemos ver sempre alguma característica do investigador, mas é importante ter em conta a “[...] objetividade ou subjetividade [...]”, fazendo “[...] sobretudo sentido falar em intersubjetividade, resultante da interação que se estabelece entre o investigador e os participantes no estudo” (Santos, 2000:187). Neste sentido é essencial que o investigador assuma “[...] uma postura de observação participante, trabalhando em colaboração com as pessoas envolvidas no estudo” (Santos, 2000:187).

É do mesmo modo indispensável que haja uma explicitação por parte do investigador “[...] no início do estudo [...]”, sobre “[...] as suas expetativas e convicções de forma a tornar claros e compreensíveis os seus efeitos em interpretações subsequentes” (Denzin, 1989 *in* Santos, 2000:187), além disso “[...] recomenda-se envolver os participantes no estudo no processo de interpretação e análise dos dados” (Goetz e LeCompte, 1984 *in* Santos, 2000:187).

2. Os contextos de estudo

2.1. As educadoras participantes no estudo

Os contextos de estudo são as duas instituições, nas quais foram desenvolvidos os estágios.

A instituição onde decorreu o estágio em creche, por uma questão de privacidade, preserva-se a anonimato e será denominada por instituição “A” e a instituição onde decorreu o estágio em jardim de infância será apelidada por instituição “B”.

Este trabalho contou, para além das duas instituições, com a participação das educadoras cooperantes que acompanharam o estágio, sendo as participantes do estudo.

Apesar de no estágio em creche, por motivos pessoais, a educadora não tenha acompanhado todo o decorrer do estágio, mas uma vez que foi com quem comecei a desenvolver o meu projeto, não considereei necessário a segunda educadora fazer parte

da investigação, até porque mesmo não estando presente na sala, foi com a primeira educadora que partilhei a maior parte da minha investigação.

As educadoras participantes no estudo deram a conhecer os seus percursos profissionais, nos vários momentos de conversas informais e em situação de entrevista. O seu nome foi omitido por questões de privacidade, tendo sido substituído pelos nomes “Educadora de Creche” e “Educadora de Jardim de Infância”.

No quadro que se segue, estão expostos os aspetos que foram considerados mais adequados para a caracterização das participantes:

	Educadora de Creche	Educadora de Jardim de Infância
Idade	37	39
Formação base	Licenciatura em Educação de Infância/Pós-Graduação em Intervenção Precoce	Licenciatura em Educação de Infância
Escola de formação	Instituto Jean Piaget–Escola Superior de Educação	Escola Superior de Educação de Setúbal
Ano de conclusão do curso	2002 2013	2002
Instituição em que exerce a sua função	Instituição A	Instituição B
Anos de serviço em creche	10	0
Anos de serviço em JI	2	12

Quadro n.º.2 - Educadoras participantes do estudo

2.2. Descrição dos contextos

2.2.1. Contexto da primeira infância

a) Instituição “A”

A instituição onde realizei o estágio em creche foi construída no ano de 1973 e está localizada em Almada. É de uma Instituição Particular de Solidariedade Social

(IPSS), sem fins lucrativos e tem diversos equipamentos, sendo que não se destinam todos apenas aos contextos de creche e jardim de infância. O equipamento onde decorreu o meu estágio encontra-se aberto há três anos.

Neste sentido a missão desta instituição direciona-se “[...] numa ação centrada na dignidade Humana, promovendo respostas sociais que visam o crescimento e promoção de cada indivíduo, através de valores cristão, ética, igualdade e solidariedade”, a sua visão assenta no ideal de ser reconhecido pela qualidade total dos seus serviços².

Uma vez que pretendem ser reconhecidos pela qualidade dos serviços que prestam, existe uma política de qualidade à qual se comprometem que assenta em: “conhecer as necessidades dos utentes com vista à sua satisfação; valorizar, continuamente, os recursos humanos através da sua formação, realização, motivação e satisfação; comunicar de forma clara e objetiva com os utentes, colaboradores e fornecedores; otimizar os processos de prestação de serviços de suporte; prestar serviços de excelência [...]”³.

Para além do que já foi mencionado, penso que será também relevante referir que a instituição se rege por determinados valores morais, fazendo referência em diversos tópicos: do âmbito pessoal ou individual, no âmbito familiar, no âmbito social e no âmbito profissional⁴.

Penso que será fundamental, fazer referência às valências que se encontram em cada equipamento. Nesse sentido, apresento o quadro que se segue, sendo que o local onde estagiei corresponde ao equipamento “sete”.

² In: Página Oficial da Instituição

³ In: Página Oficial da Instituição

⁴ In: Página Oficial da Instituição

Equipamentos	Valências	Capacidade
1	Residência de Idosos, CD, SAD, Centro de convívio	240
2	CRH, Pré-Escolar (6 salas), CATL	392
3	CRH, Pré-Escolar, CATL	136
4	Acolhimento de crianças (0-12 anos)	12
5	CRH, Pré-Escolar, ELP, CD, SAD	171
6	CRH, Pré-Escolar (3 salas)	115
7	CRH, Pré-Escolar	93

Quadro nº.3 - Valências e Capacidade

Nos Estatutos da Instituição é possível compreender que os órgãos de gestão são a Direção e o Conselho Fiscal. Nesse documento, podemos também ter conhecimento de qual é o papel da Direção, esta é constituída por cinco membros, havendo um Presidente, um Vice-Presidente, um 1º Secretário, um 2º Secretário e um Tesoureiro. Para além disso, será importante referir que o mandato da Direção tem a duração de três anos.

Ainda no documento que mencionei acima, é possível compreender o funcionamento do Conselho Fiscal. Assim, este é composto por três membros, sendo eles o Presidente, um Secretário e um Vogal. Estes deverão reunir pelo menos uma vez por ano, sendo que podem assistir às reuniões da Direção.

Quanto à Direção, compete-lhe elaborar o relatório e contas de gerência, o orçamento e programa de ação; assegurar a organização e funcionamento dos serviços e a escrituração dos livros nos termos legais; organizar e gerir o quadro de pessoal da Instituição, consoante as necessidades de funcionamento⁵.

⁵ *In*: Estatuto da Instituição

Referente ao Conselho Fiscal, pode-se dizer que lhe cabe inspecionar e verificar os atos de administração da Instituição, zelando pelo cumprimento dos Estatutos e Regulamentos e emitir um parecer sobre qualquer assunto que lhe seja submetido pela Direção⁶.

Olhando agora para o equipamento onde realizei o estágio, penso que será pertinente fazer uma pequena alusão aos espaços. O equipamento apresenta-se em dois pisos (r/c e -1) sendo que no andar superior podemos encontrar a secretaria, as quatro salas de Creche (1º Berçário, sala 12 M, 18 M e 24 M), duas copas, um economato, um refeitório, a casinha branca (composta por uma biblioteca e materiais lúdico-pedagógicos), três casas de banho (duas para deficientes e uma para as crianças), um espaço exterior com objetos lúdico pedagógicos e uma sala de reuniões.

No andar inferior, encontram-se as duas salas de JI, duas casas de banho para adultos, uma casa de banho para as crianças, o polivalente, a lavandaria, um economato, sala administrativa, cozinha e refeitório destinado ao JI e aos funcionários.

No exterior é possível encontrar dois espaços com materiais lúdico-pedagógicos e uma horta.

b) Caracterização do grupo de crianças

A sala Arco-Íris era constituída por dezassete crianças, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. Inicialmente as crianças tinham idades entre um ano e dois, mas até ao meu último dia de estágio todas as crianças já teriam dois anos.

Segundo Erikson (*in* Parramón Ediciones, 2002:51. Vol. 1), as crianças com idades compreendidas entre os dezoito meses e os três anos, encontram-se na etapa de desenvolvimento psicossocial da “autonomia versus a vergonha e a dúvida”.

A primeira infância é um momento bastante importante pois é quando “[...] se criam as origens da inteligência humana, que tem como aspeto essencial a capacidade representativa” (Parramón Ediciones, 2002:24. Vol. 1) é por isso “[...] considerada por

⁶ *In*: Estatuto da Instituição

muitos especialistas como a fase mais crítica da vida, o período em que são traçados os caminhos básicos do desenvolvimento de todas as capacidades humanas, de todos os processos mentais” (Bower, 1983:1).

Aos 24 meses, segundo os autores Gessel e Amatruda (*in* Ediciones Oceano, 1995:49), as crianças correm bem, já não viram a colher ao comer apesar de ainda deixarem cair alguma comida, já dão pontapés na bola, constroem torres com sete peças e identificam três a cinco desenhos.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças encontravam-se na fase dos movimentos fundamentais, mais especificamente no estágio inicial. Neste estágio as crianças começam a fazer algumas tentativas no que concerne às habilidades básicas, mas ainda exageram ou não utilizam as partes do corpo que são necessárias estar envolvidas para a realização correta do que se pretende. Mas nesta fase, as crianças já conseguem saltar, começam a subir e descer escadas e são capazes de chutar uma bola.

Nesta fase as crianças têm uma grande necessidade de autonomia, correspondendo também com o período em que ocorre o estabelecimento da função esfinteriana, por isso é possível que as crianças realizem mais explorações, pois a nível motor tornam-se completamente autónomas.

É também nesta fase que a criança começa a demonstrar algum interesse pelas atividades de construção, mas gosta imenso de desmontar e voltar a construir.

As crianças começam a compreender quais são as vantagens da linguagem, não apenas com o intuito de comunicar e expressar-se, mas para que consiga dominar objetos. Assim, dos 20 aos 24 meses começam a respeitar a ordem utilizada para formar uma frase, isto é, primeiro o sujeito, seguido do verbo e por fim, se já formar enunciados com três palavras, o complemento direto.

Durante o período de estágio anotei algumas das frases ditas pelas crianças, que vão ao encontro do que mencionei. O P. diz que “o popó caiu no chão”, já A. diz “eu comi a futa toda!” e o G. “eu vou impertar o cão”.

Segundo Piaget, no que concerne aos estádios de desenvolvimento, o grupo encontrava-se no estágio sensório-motor, ou seja, a criança começa a realizar uma “[...]”

combinação experimental dos esquemas, a invenção e a descoberta interiorizam-se e transformam-se na combinação mental dos esquemas [...]” (Tavares & Alarcão, 1992:63). Pelo que os autores argumentam, entendo que a criança começa a ter capacidade de recordar com exatidão algo que vivenciou, podendo também prever o que irá acontecer, tendo por base uma situação anterior.

Assim, neste estágio inicialmente a criança vai respondendo a “[...] estímulos do ambiente com respostas reflexas [...]”, mas “[...] posteriormente, usará as suas capacidades sensoriais e movimentos para explorar e adquirir conhecimentos acerca do comportamento das pessoas e objetos” (Parramón Ediciones, 2002:38. Vol. 1).

Quando a criança entra para o ambiente que se vive na creche, “[...] começa um processo de socialização mais amplo. Conhece outros companheiros da mesma idade e é capaz de partilhar com eles jogos e atividades” (Parramón Ediciones, 2002:13. Vol. 1).

Nesse sentido, as relações sociais são muito importantes nesta fase em que o grupo se encontrava, porque “uma experiência feliz nas primeiras relações sociais produz uma sensação de segurança básica que tem efeitos no comportamento imediato e a longo prazo” (Parramón Ediciones, 2002:14. Vol. 1).

Wallon (1975:149), faz referência ao conhecimento do “eu” e dos “outros”, que “em psicologia é corrente supor-se que o sujeito deve tomar consciência do seu «eu» antes de poder imaginar o dos outros, que um é conhecido por intuição ou experiência direta e o outro por simples analogia [...]” (Wallon, 1975:149).

Neste sentido será importante a criança conviver em grupo, sendo que este “[...] é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela” (Wallon, 1975:174).

Penso que será necessário referir que, nesta faixa etária, tudo o que as crianças fazem está associado à afetividade, ou seja, permanece rodeado de um conjunto de emoções, por exemplo, as crianças poderão passar do riso para o choro, ou vice-versa em apenas um segundo. Mas é fundamental neste período, as crianças passarem por todos os aspetos afetivos, pois desenvolvem intelectualmente, começando a

compreender que nem sempre podem ser atendidas de imediato e que deverão esperar pela sua vez.

No estágio em creche, tive oportunidade de observar diversas situações em que a criança estava feliz e em segundos começava a chorar, por exemplo, na sala havia vários bonecos, a L. brincava com um boneco muito sorridente, deixou-o cair no chão e foi brincar com as peças de construção, a M. decidiu brincar com o brinquedo que L. tinha deixado cair, quando L. se apercebeu começou a chorar dizendo “tu tias-te o meu bebé!”, ambas começaram a puxar o boneco para tentar ficar com ele, mas auxiliar acabou por intervir.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

Para compreender melhor como a sala de creche se encontrava organizada, considero pertinente consultar a planta localizada nos anexos (anexo 1). Neste anexo é possível encontrar duas plantas um pouco distintas. A diferenciação entre plantas, prende-se com as alterações que decorreram durante o momento de estágio, ou seja, uma vez que a sala teve duas educadoras, cada uma decidiu organizar a sala do modo que considerou mais adequado.

A sala apresentava as dimensões adequadas para o número de crianças (2 m²/criança), tinha visibilidade para o exterior e para o corredor e as janelas permitiam a iluminação da sala, com luz natural.

O material da sala apresentava-se cuidado, os brinquedos eram higienizados uma vez por semana. Para além disso, o espaço apresentava cores vivas que variam entre o laranja, verde, azul, rosa e amarelo.

Os móveis destinados aos materiais das crianças, tinham o tamanho adequado, porque as crianças conseguiam retirar dele o que necessavam para realizar as suas explorações.

Na sala de creche os espaços não se apresentavam identificados/catalogados como acontecia no jardim de infância, mas a educadora e as auxiliares, quando tinham

um diálogo com as crianças, associado às áreas, faziam questão de mencionar o seu nome.

Segundo a abordagem que a educadora perfilha – *High/Scope* -, existe efetivamente uma divisão em espaços, havendo a necessidade da existência de um espaço amplo de modo a permitir que as crianças se movimentem. Nesse sentido, os materiais que constituíam cada espaço encontravam-se ao redor da sala.

Na sala de creche encontrávamos o espaço que se destinava à área da casinha, das construções, da expressão plástica, da leitura e dos jogos, cada uma tem determinadas potencialidades de modo a desenvolver a aprendizagem da criança. As áreas possibilitam as crianças descobrirem, manipularem, explorarem e a usarem, promovendo relações com os outros e com os objetos.

A **área da casinha** era apoiada por uma das mesas e cadeiras. Ali encontravam-se os mais diversos materiais, como por exemplo, bonecos, o fogão, pratos, talheres e copos, alimentos, panos, malas, instrumentos de médico. Através desta área as crianças podem representar os mais diversos papéis sociais, que vão tendo consciência da sua existência no dia-a-dia, podendo brincar em grupo expondo as suas ideias através da linguagem.

A **área das construções** era composta por diversas peças, como por exemplo, de encaixe. Neste espaço pretendia-se desenvolver o jogo simbólico. Observei diversas vezes, as crianças a utilizarem as peças para fazerem sequências de cores.

A **área da expressão plástica** era também apoiada por mesas e cadeiras e as crianças tinham à sua disposição um conjunto de materiais que permitiam as mais variadas explorações, indo desde a pintura à moldagem. As crianças poderiam desenvolver a sua criatividade.

A **área da leitura**, encontrava-se num canto da sala, de modo a ser um espaço com menos barulho, mais reservado, para que as crianças pudessem usufruir dos livros (ouvir, contar e criar histórias), desenvolvendo a concentração e a literacia emergente.

Por fim, a **área dos jogos** era apoiada também pelas mesas e cadeiras existentes na sala, as crianças podiam desenvolver atividades de separação, seriação, comparação, entre outras.

Relativamente ao modo como a **rotina** foi pensada para o grupo, posso referir que considerei que se apropriava ao grupo, mas foi necessário realizar algumas alterações. Essas coincidem com o momento da chegada das crianças e com o momento no tapete em grande grupo. Inicialmente às 9:30H as crianças já se encontravam no tapete em grande grupo, mas como alguns familiares não chegavam a essa hora, esse momento começou a realizar-se entre as 9:30H e 10:00H dependendo do número de crianças que já estavam na sala.

Albarca (1994 *in* Parramón, 2002:183. Vol. 2), considera a organização do tempo um “[...] fator fundamental que deve ser fixado segundo as necessidades das crianças e tendo em consideração as suas dimensões fisiológica, social, económica e cultural, o seu momento evolutivo, os seus interesses e também os objetivos gerais da etapa e os seus conteúdos”.

Tendo em conta a aprendizagem ativa, o dia das crianças tem acontecimentos que são regulares, como a chegada e partida, tempos de escolha livre e/ou de exterior e atividades em grupo. Estes momentos são alternados com os *cuidados individuais*, ou seja, com a higiene, a sesta e a alimentação.

A rotina da Sala Arco-Íris apresenta-se na seguinte tabela:

Horário	Momento
7:30H/9:00H	Acolhimento
9:00H	Entrada na sala/Brincadeira livre
9:30H/10:00H	Tapete/Atividades propostas/Brincadeira livre
11:15H	Arrumar/Higiene
11:30H	Almoço
12:00H/12:30H	Higiene/Repouso
14:30H/15:00H	Higiene/Lanche
16:00H	Higiene/Brincadeira livre
Até às 19:00H	Saídas

Quadro nº.4 – Rotina da sala de creche

Penso que é fundamental ter em conta que “as necessidades às vezes urgentes das crianças podem fazer alterar o que se tinha previsto. O cansaço, o sono, a fome

podem surgir de súbito e o educador deve estar recetivo e ser um bom observador para o detetar. Outras podem ser também as causas que obriguem a alterar o previsto, por exemplo, fatores climatológicos, factos vitais excepcionais ou outros, em cujo caso será necessário improvisar outras atividades e situações” (Parramón, 2002:182).

2.2.2. Contexto da segunda infância

a) Instituição “B”

A Instituição onde realizei o estágio em Jardim de Infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada em Setúbal, esta não abrange apenas as valências de creche e jardim de infância. Nesse sentido irei começar por fazer uma abordagem à instituição e tudo o que ela abrange e de seguida irei focar mais pormenorizadamente no equipamento onde estagiei.

Esta instituição pretende chegar às diversas necessidades da comunidade, optando pelos mais pobres, referindo que não se trata apenas de pobreza a nível de bens materiais, mas também de falta de afeto, isolamento, discriminação, entre outros.

No projeto Educativo, pude compreender que a missão desta instituição prende-se com a “[...] promoção e exercício da ação social e caritativa, fundamentando-se na Sagrada Escritura e na Doutrina Social da Igreja”.

Ainda no documento mencionado anteriormente, é possível também compreender que a instituição pretende “[...] envolver todas as Paróquias no exercício da Caridade organizada tornando-se numa Instituição mais aberta à inovação e mais operacional para potenciar o serviço aos mais pobres e desfavorecidos”

Considero também importante referir que os valores pelos quais a Instituição se rege são o primado da pessoa, a justiça, a caridade, o acolhimento, o conhecimento e respeito mútuo, o diálogo e cooperação e o anúncio e denúncia.

Penso que será fundamental, fazer referência às valências que se encontram em cada equipamento. Nesse sentido, apresento o quadro que se segue, o local onde estagiei corresponde ao equipamento “um”.

Equipamentos	Valências	Capacidade
1	CD, SAD, CRH, JI, CATL, CRH familiar, Apoio a grávidas/mães adolescentes, FP, AS, AFD	213 (Infância) Não há referência aos restantes
2	Acompanhamento de doentes com Sida, Apoio da população sem-abrigo	Sem referência
3	Acolhimento temporário a crianças negligenciadas, vítimas de maus tratos (0-10 anos)	12
4	CATL, ECA, Atendimento, Encaminhamento, Acompanhamento	Sem referência
5	CRH, Pré-Escolar, CATL (6-10 anos)	Sem referência

Quadro nº.5 - Valências e Capacidade

Como acontece na instituição A, esta instituição também é formada por uma Direção e Conselho Fiscal. A Direção é constituída por cinco elementos, um presidente, um secretário, um tesoureiro e dois vogais. Relativamente ao Conselho Fiscal, conta também com o mesmo número de elementos, um presidente, dois vogais e dois vogais suplentes.

Irei agora fazer uma pequena referência ao meio envolvente do equipamento onde realizei o estágio. Este encontra-se num local onde a maior parte da população é jovem, e na maioria migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários, para além disso, é uma zona em que o meio urbano é desfavorecido.

Neste meio é possível verificar uma instabilidade de emprego, sobrenatalidade e insucesso escolar como também a entrada precoce no mundo do trabalho. Todos os fatores referidos levam a que haja uma inexistência de rendimentos estáveis e há

incapacidade dos pais transmitirem aos seus filhos um capital cultural suscetível de permitir processos de mobilidade social⁷.

Considero importante fazer referência a como a instituição está organizada em termos físicos. Podemos encontrar no equipamento três pisos (0,1 e 2).

No piso 0 existe um salão Polivalente, WCs, salas de Alfabetização, salas de Formação, sala de Professores, economato, despensas e a Capela.

No piso 1 encontramos a lavandaria, rouparia, cozinha, Apoio Domiciliário, sala de refeições, WCs, gabinete médico, sala de convívio, sala de Coordenação, sala de Formação, Atelier de Expressão Plástica, bar, sala de convívio dos jovens, sala multimédia e mediateca.

No piso 2 existem diversos gabinetes destinados a variadas funções, WCs, arrecadação, dois Berçários, quatro salas (1 e 2 anos), dois refeitórios, três salas de JI e secretaria.

b) Caracterização do grupo de crianças

A sala vermelha era composta por vinte e uma crianças, das quais oito eram do sexo masculino e treze eram do sexo feminino, estando uma criança sinalizada - *Necessidades Educativas Especiais*. Será importante referir que se tratava de um grupo vertical, isto é, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Segundo Piaget, no que concerne aos estádios de desenvolvimento, o grupo encontra-se no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos), ou seja, a criança começa a realizar uma “[...] transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa” (Cavicchia s/d:10).

É durante este período que as crianças começam a realizar inúmeros progressos referentes à aprendizagem da língua, pois estão *mais abertas* a essa experiência, mas

⁷ In: Projeto Educativo da Instituição

“[...] os adultos que usam a língua para comunicar com as crianças, têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico” (Vieira, *s/d:3*).

Neste estágio, “o modo de aprendizagem predominante é o intuitivo, pois as crianças não estão preocupadas com a precisão mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes” (Vieira, *s/d:3*) e por isso é importante que “[...] o meio verbal durante este período [...]” (Vieira, *s/d:3*) seja bastante rico porque poderá proporcionar o desenvolvimento da linguagem de um modo mais abrangente. Será importante que o adulto esteja atento aos erros que a criança comete, sendo importante corrigi-los, mas sem uma conotação negativa.

As crianças com três anos de idade começam a ser capazes de “[...] relatar globalmente factos ouvidos [...]”, ou seja, não se limitam apenas ao que viveu consegue por isso falar de “[...] acontecimentos que lhe foram simplesmente contados [...]” (Rigolet, 1998:90), como por exemplo, contar uma história, o que há um ano atrás não conseguiam fazer, sendo que ao contar uma história, a criança utiliza frases pertencentes à “[...] Parataxe, curtas, simples e que podem ser Justapostas e/ou Coordenadas” (Rigolet, 1998:91).

No caso das crianças que estão entre os quatro e os cinco anos de idade existe aqui uma grande evolução, assim, “as suas frases são francamente mais compridas, refletindo uma complexidade progressiva da sua expressão [...]”, para além destes também apresentarem um número superior de palavras, “[...] diversificam as formas subordinadas [...]” (Rigolet, 1998:105).

Quando falamos das crianças entre os cinco e os seis anos de idade já observamos que “a nível semântico, há um aumento na produção dos advérbios” e “a nível morfológico podemos ver um aumento em duas categorias: a dos artigos indefinidos e a das preposições” (Rigolet, 1998:127).

Uma das principais aquisições por parte da criança durante este estágio está associada à função simbólica que, por sua vez, “[...] assume diferentes formas – a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico [...]” (Cavicchia:10), a imitação também marca esta fase, estando muito presente no “faz de conta”.

Relativamente ao desenvolvimento sensitivo-motor, tendo em conta a idade em que o grupo se encontrava, “[...] a criança vai melhorando e aperfeiçoando os movimentos adquiridos nas etapas anteriores” (Ediciones Oceano, 1995). Nesta fase, as crianças correm, saltam, trepam e desenvolvem uma constante atividade, por isso, “brincar serve para aperfeiçoar os seus movimentos” (Ediciones Oceano, 1995:58).

Gesell e Amatruda (*in* Ediciones Oceano, 1995:58) apresentam o comportamento normativo da criança com três anos, esta consegue “copiar um círculo, calça os sapatos, desabotoa os botões acessíveis, constrói torres de 10 cubos, anda de triciclo e come sozinha sem desperdiçar muita comida”.

Pensando agora na expressão plástica, quando a criança tem quatro anos gosta muito de desenhar e demonstra bastante orgulho pelos seus desenhos, pintando o que mais lhe cativa, com, aproximadamente, cinco anos, interessa-se pelo desenho de pessoas, utilizando bastantes pormenores.

O processo de desenvolvimento motor que Gallahue e Ozmun apresentam em forma de ampulheta, mostra que a nível motor as crianças encontram-se na fase dos movimentos fundamentais no estágio inicial.

Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997:35), “[...] a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”.

Segundo Erikson (*in* Parramón Ediciones, 2002:51. Vol. 1), “[...] as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, encontram-se na etapa de desenvolvimento psicossocial da “iniciativa versus o sentimento de culpa”.

As crianças na segunda infância brincam com os seus amigos, tendo um grande interesse pela “[...] situação de jogo” (Parramón Ediciones, 2002). Esses “[...] convertem-se em brincadeiras sociais quando se partilha a atividade, materiais e alguns objetos simples”.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

Considere que a melhor forma de começar seria através da observação da planta que se encontra nos anexos (anexo 2).

A sala apresentava as dimensões adequadas ao número de crianças na sala, os móveis também eram proporcionais às crianças, possibilitando a sua autonomia.

Existia visibilidade para o exterior, mas para o corredor não, a menos que a porta da sala estivesse aberta, algo que era bastante comum. Não considero que a sala tivesse muita iluminação, com luz natural, era muito frequente a luz estar acesa, porque se não a sala ficava muito escura.

Penso que as cores que a sala tinha não ajudava em muito a iluminação, pois a sala tinha como cor base o vermelho, algumas paredes tinham a cor branca e em torno da sala existia um placard cinzento.

Tenho conhecimento que a educadora perfilha o modelo curricular High/Scope, mas durante a situação de entrevista compreendi que as Orientações Curriculares têm uma grande importância, para a sua orientação pedagógica.

Neste sentido, a educadora organizava a sala por áreas de interesse e cada uma estava identificada/catalogada, passando pela área da casinha, das construções, da arte, dos livros e dos jogos.

Uma vez que tenho conhecimento que a educadora se identifica com o modelo High/Scope, foi fácil compreender o porquê da forma como a sala se encontrava organizada.

É através do que rodeia a criança que ela está em constante aprendizagem, principalmente em explorações que estejam relacionadas com as suas vivências, e tendo em conta que ela aprende ativamente, ela retira de imediato significado do que está a fazer, daí na rotina em High/Scope a criança planeie, faça e reveja.

Na **área da casinha**, era possível encontrar diversos recursos desde roupas, pratos, talheres, bebés, camas, têm uma mesa, um fogão, entre outros. Neste espaço

cada criança tinha oportunidade de representar diversos papéis sociais, ou seja, reproduzir aquilo que observa no adulto e no dia-a-dia, como por exemplo, limpar a casa, fazer a comida, por isso, era possível as crianças trabalharem em conjunto, exprimirem as suas ideias e sentimentos e comunicarem através da linguagem.

Em relação à **área das construções**, encontravam-se diversos animais, peças de construções, carros, comboios. Neste espaço as crianças desenvolviam o jogo simbólico e tinha muita adesão por parte dos meninos, porque gostavam de brincar com os carros e comboios e, muitas vezes, traziam brinquedos de casa o que enriquecia as suas brincadeiras.

A **área da arte** englobava mesas e as crianças tinham acesso a todos os materiais, desde tesouras, colas, tintas, pinceis, folhas brancas, revistas, jornais, entre outros. Aqui as crianças tinham a possibilidade de representar o mundo que as rodeava de outra forma, utilizando a pintura, o desenho a modelagem (barro e plasticina), estando a desenvolver a sua criatividade.

Quanto à **área dos livros** constavam neste espaço os mais variados livros e um fantocheiro. Nesta área as crianças podiam ver livros, ouvir ou até mesmo criar as suas histórias o que permitia as crianças desenvolverem o interesse pela leitura e as suas capacidades de concentração e atenção.

Por fim a **área dos jogos**, era apoiados pelas mesas e num móvel encontravam-se jogos diversos que permitiam a criança desenvolverem atividades de separar, seriar, comparar, classificar.

Penso que apesar de existir uma organização do espaço através de áreas e irem ao encontro do modelo que a educadora perfilha, ao olharmos para as paredes da sala vemos muito das orientações curriculares e que muitas das atividades propostas pela educadora cujas produções das crianças, estão colocadas nas paredes têm o seu fundamento nas áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

Considero que os materiais se encontravam em boas condições, mas penso que tal facto também se deve à educadora estar atenta a esse tipo de necessidades, uma vez que tem o cuidado de ir verificado como o material se encontra, não existe tantos materiais danificados.

Quanto ao restante espaço da sala, penso que as crianças conseguem ter acesso a todo o tipo de materiais que lhe proporcionará as mais diversas aprendizagens. Considero importante que os materiais que se encontram na sala são dados à instituição e divididos pelas várias salas.

Considero que a organização da sala não estaria completa sem a rotina e nesse sentido considero pertinente fazer essa referência.

Segundo as OCEPE (1997:40) “o tempo educativo contempla de uma forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações [...] e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”.

A **rotina** que observei durante o momento que estive no estágio, com crianças da segunda infância vai ao encontro do que estava estabelecido institucionalmente, apresentando-se da seguinte forma:

Horário	Momento
7:30H/9:30H	Acolhimento
9:30H/9:45H	Tempo de grande grupo
9:45H/10:00H	Tempo de planeamento
10:00H/11:15H	Tempo de trabalho
11:15H/11:30H	Tempo de arrumar
11:30H/11:45H	Tempo de recordar
11:45H/12:00H	Exterior (quando possível)
12:00H/13:00H	Higiene/Almoço/Higiene
13:00H/15:30H	Repouso Tempo de pequeno grupo (para crianças que não repousam)
15:30H/16:30H	Higiene/Lanche/Higiene
16:30H/17:30H	Exterior/Prolongamento nas salas
17:30H/19:00H	Saídas

Quadro nº.6 – Rotina da sala de Jardim de Infância

O que me deixou mais interessada nesta rotina, foi o período que no quadro seis correspondia ao tempo de repouso e tempo de pequeno-grupo. As crianças mais pequenas estavam a repousar e as crianças com cinco anos ou mais, por vezes as mais pequenas também, ficavam na sala. Fiquei agradada porque considero que as rotinas

devem ser flexíveis e devemos respeitar cada criança e se não tem sono não deverá ser obrigada a estar numa cama durante todo aquele período de tempo.

Durante este período de tempo, as crianças tinham a possibilidade de brincar nas áreas das salas, mas também havia um momento proposto pelas educadoras em que se reuniam em grande grupo e falavam sobre o que iriam fazer, um pouco como acontecia durante o período da manhã, estando por isso a trabalhar as experiências-chave, propostas pelo modelo High/scope. No tempo de estágio observei as diversas intervenções sobre a temática do corpo humano, mas nem sempre era possível desenvolver muitas atividades, porque as crianças tinham outras atividades onde interagiam com as restantes pessoas da instituição.

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Durante todo o processo de construção do presente estudo, deparei-me com uma questão – *que técnica escolher e como vou recolher informação?*

Neste sentido penso que é importante compreender que a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011:24).

As técnicas que utilizei são agrupadas em dois blocos: as *técnicas diretas ou interativas* e *técnicas indiretas ou não-interativas* (Aires, 2011:24).

Assim, Cólás (*in* Aires, 2011:24) organiza-as e apresenta-as do seguinte modo. As técnicas diretas ou interativas implicam a *observação participante; entrevistas qualitativas e histórias de vida*. Quanto às técnicas indiretas ou não-Interativas remetem para *documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc.; e documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.*

Bogdan & Biklen (1994 *in* Gonçalves, 2008:96), mencionam um instrumento que consideram ser o principal, ou seja, “[...] nas abordagens qualitativas o investigador

é o principal instrumento de recolha de dados e o ambiente natural é a fonte privilegiada de recolha dos mesmos”.

3.1 Instrumentos utilizados na recolha de informação

3.1.1. Observação participante

Uma das técnicas que utilizei reporta para observação participante, mas do que se trata a observação? Penso que é interessante começar por dizer que

“a observação [...] não é um dom “natural”, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil” (Nisbet, 1997 cit. Bell, 1993 *in* Pereira, 2012:6).

A observação pode ser vista como “um processo [...] orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido [...]” sobre um objeto “[...] para dele recolher informações” (Beslay *in* Lafon, cit. *In* Damas e De Ketele, 1985 *in* Rego, 2012:40), assim, a observação só é possível para quem tem uma ideia preliminar do que vai observar, mas será importante durante esse processo colocar diversas questões, estando por isso inteiramente ligada à investigação. Aires (2011:24) refere que “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”.

A observação também apresenta determinadas características, sendo a mais focada “[...] o seu não intervencionismo”, querendo com isto dizer que “o observador não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2011:25).

É possível referir que a observação poderá ser realizada de vários modos, isto é, “as técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento [...] até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Walsh, Tobin & Graue, 2002:1055).

Relativamente à observação participante, pode-se dizer que se trata de “[...] uma estratégia global que combina diferentes tipos de recolha de dados – entrevistas, observação, reflexão, análise documental [...]”, e “estes deverão ser adequados ao propósito da investigação [...]” (Filgueiras, 2010:83).

É possível encontrar diferentes tipos de observação que podem diferenciar-se entre si por determinados critérios sendo eles, “[...] diferentes estratégias de observação – participando diretamente, ou não, no fenómeno que se pretende observar; diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação – fixando ou não as categorias, os grupos, etc.; e diferentes graus de controlo – controlando e manipulando, ou não, a situação” (Ruiz Olabuenaga, 1996 *in* Aires, 2011:26).

Em tudo é possível encontrar vantagens e desvantagens e a observação não é contrária a essa situação.

Quanto às vantagens desta nos “[...] processos educativos [...]” sobressaem

“[...] as potencialidades que demonstra no estatuto das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detetáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar os conhecimentos das culturas de grupos; a garantia de credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais” (Colás, 1998 *in* Aires, 2011:27)

E no que respeita às desvantagens evidenciam-se “[...] o perigo de subjetividade proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador; a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (Aires, 2011:27).

Ruiz Olabuena (1996 *in* Aires, 2011:27) destaca que é fundamental pensar também que “[...] nem todos os fenómenos serem passíveis de análise através da observação porque estão latentes em níveis demasiado profundos ou porque é grande o seu grau de dispersão”.

Iturra (2005 *in* Gonçalves, 2008:98) define a observação participante como “[...] o envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social, dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo [...]”. Cabe ao investigador observar os contextos, os participantes, as interações verbais e não verbais.

Quando se pensa na observação participante, é importante compreender que as notas de campo estarão também presentes, como mencionam Bogdan & Biklen (1994:150) “nos estudos de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo [...]”.

Torna-se então fundamental que após “[...] cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação [...] que o investigador escreva [...] o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Neste momento é conveniente compreender do que se trata em concreto as notas de campo, assim, é possível afirmar que estas são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

As notas de campo devem ser registadas “[...] no mesmo dia da observação mas, se for impossível, a data do registo da observação também deve ser indicada” (Bogdan & Biklen, 1994:167). E por esse motivo é importante que elas tenham “[...] um cabeçalho com a seguinte informação: quando é que a observação foi feita (data e hora); quem a fez; onde é que a observação teve lugar [...]” (Bogdan & Biklen, 1994:167).

a) A observação no contexto de creche

A observação iniciou-se no contexto de creche. Comecei por utilizar registos escritos e mais tarde, quando possuí autorização dos familiares das crianças, realizei alguns **registos fotográficos**.

Apesar de ter conhecimento que estando eu a observar para realizar o presente estudo deveria manter a maior imparcialidade quanto possível, em certos momentos tornava-se complicado e esquecia-me que estava a observar.

Quanto aos **registos escritos**, tentei sempre ter uma caneta e papel perto de mim, para no caso de necessitar tirar uma nota, ser no exato momento, mas em certas

situações não tinha essa possibilidade e aproveitava o tempo que tinha depois de almoço, quando as crianças ainda estavam a repousar e tentava escrever tudo como tinha ocorrido, mas nem sempre aconteceu, acabamos por seleccionar certos momentos, porque estamos envolvidos no dia-a-dia daquela sala. Só em último recurso esperava até ao final do dia para colocar por escrito as minhas observações.

Quanto ao registo fotográfico, na minha opinião, torna-se mais simples, a máquina poderá estar sempre ao alcance e a qualquer momento é possível tirar uma fotografia do que se está a observar.

A observação em creche foi o primeiro passo que dei para desenvolver este projeto, porque através das observações que concretizei, associadas à compreensão do espaço, dos materiais e das crianças, cheguei à pertinência que teria o desenvolvimento desta temática para aquela sala e para aquele grupo de crianças.

Em creche é importante estar atento pois nestas idades os interesses vão mudando com bastante regularidade, logo é fundamental acompanhar as alterações que se vão verificando.

b) Observação no contexto de jardim de infância

No jardim de infância a minha observação passou mais por utilizar **registos escritos**, porque só consegui obter autorização para tirar fotografias muito próximo do estágio estar quase a terminar e nesse sentido muitos momentos que gostaria de ter fotografado não foram possíveis.

Mais uma vez tentei ser imparcial nas minhas observações e ao passa-las para os meus registos. Durante este estágio, consegui encontrar uma solução e ter sempre material que me permitisse registar os momentos considerados mais pertinentes para reflexão, retrospectiva, sobre a temática em estudo.

Achei interessante a forma como as crianças me iam abordando cada vez que percebiam que eu estava a escrever algo. Por norma queriam saber sobre o que é que eu escrevia e porque escrevia, sendo que lhes explicava que era para um trabalho da escola que estava relacionado com aquela sala e com elas.

Apesar de não ter muitas fotografias, penso que as que consegui foram um apoio relevante, para a realização do presente relatório, principalmente no capítulo III- Apresentação e interpretação da intervenção, para demonstrar o que efetivamente realizei com as crianças.

A observação em Jardim de infância teve um papel importante, pois foi através da mesma que consegui compreender que na sala havia um espaço crítico que necessitava de alterações que fossem ao encontro dos interesses do grupo.

Como é lógico, para perceber o que poderia fazer para o espaço que considerei contraproducente, tive de observar as crianças, quer a nível individual quer em grupos, tive em conta as suas escolhas em termos de explorações, logo observei os seus comportamento sociais no local onde realizam as suas atividades.

3.1.2. Inquérito por entrevista

Para além da observação participante, também utilizei como instrumento de recolha de informação a entrevista, também conhecida como inquérito por entrevista. A entrevista surge através da “[...] necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2011:29).

Assim, pode-se afirmar que é uma técnica bastante utilizada nas investigações, pois tem “[...] uma grande variedade de usos e uma multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador” (Fontana & Frey, 1994 *in* Aires, 2011:27.)

Para Morgan (1988 *in* Bogdan e Biklen, 1994:134) a “[...] entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”, vindo ao encontro da ideia acima mencionada, tal como Glesne e Peshkin (1992 *in* Vasconcelos, 1997:56) que nos dizem que “uma entrevista é uma interação entre dois (ou mais) seres humanos com todas as suas incertezas”.

Já para Anderson e KanuKa (2003 *in* Sarmiento, 2013:30) “a entrevista é um método único de recolha de dados, por meio do qual o investigador reúne dados, através da comunicação entre indivíduos”, ou seja, para o “[...] investigador qualitativo a entrevista surge com um formato próprio” (Burgess, 1984 *in* Bogdan & Biklen, 1994:134).

Walsh, Tobin & Graue (2002:1055) também fazem referência às entrevistas, explicando que essas “[...] constituem uma oportunidade dirigida para a recolha direta de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes”, para além disso elas também “[...] são frequentemente usadas para estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações”.

Assim, o inquérito tem um objetivo, sendo ele “[...] obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”, mas também, pretende que seja proporcionado “[...] um diálogo livre entre dois interlocutores” (Filgueiras, 2010:81).

Será relevante compreender para que é utilizada e na conceção de Bogdan e Biklen (2010 *in* Sarmiento, 2013:30) “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

É importante ter conhecimento que as entrevistas, quando se trata de uma investigação qualitativa, poderão ser utilizadas de duas formas, isto é, “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994:134). No caso do presente projeto, podemos verificar que é utilizada a segunda forma descrita, ou seja, é utilizada a entrevista e a observação participante.

Segundo Sarmiento (2013:31), é possível perceber que “para realizar a entrevista é necessário construir o guião da entrevista, que é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto, que serve de base à realização da entrevista propriamente dita”.

Podemos diferenciar as entrevistas em duas vertentes, sendo elas estruturadas ou não-estruturadas. Relativamente à primeira “[...] consiste na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido” (Fontana & Frey, 1994 *in* Aires, 2011:28). Quanto à segunda, não esquecendo “[...] a sua natureza qualitativa, desenvolve-se de acordo com os objetivos definidos; as perguntas não são definidas à priori e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes” (Aires, 2011:28).

Para Grawitz (1993, cit. por Carmo e Ferreira, 1998 *in* Filgueiras, 2010:82) podemos encontrar “[...] seis tipos de entrevistas depende da função e da liberdade que é concedida ao entrevistado para se expressar, e o grau de profundidade dos dados obtidos por meio desta técnica, nomeadamente as entrevistas clínicas livres, centradas com perguntas abertas e com perguntas fechadas”.

Dando continuidade ao tipo de entrevistas, para Sarmiento (2013:33) a entrevista apresenta dois tipos, sendo eles a entrevista exploratória e a confirmatória. Quanto à primeira verifica-se que “explora o conteúdo da investigação, ouvindo especialistas sobre o assunto ou tema”. Relativamente à segunda “o entrevistador procura obter informações que validem as suas fontes”.

É assim possível reter vantagens da utilização da entrevista enquanto investigadores, sendo: “[...] retirar elementos de reflexão muito ricos; ter oportunidade para esclarecer alguma resposta do entrevistado, no decorrer da entrevista; compreender e aprofundar o conhecimento sobre factos, informações e situações, recorrendo a entrevistados, que são peritos ou especialistas na matéria; ter oportunidade para inquirir novas perguntas” (Sarmiento, 2013:31).

É também importante mencionar que as entrevistas decorrem nos mais diversos locais, o que também influencia as respostas do entrevistado, sendo que algumas vezes não se torna possível a realização das entrevistas pessoalmente tornando-se importante registar. Assim, é fundamental após a entrevistas “[...] registar as observações sobre o comportamento verbal e não verbal do entrevistado, assim como, o ambiente em que a mesma decorreu, tudo isto permitirá levantar hipóteses mais seguras sobre a

autenticidade das respostas obtidas e sobre o grau de liberdade com que foram dadas” (Filgueiras, 2010:82).

a) Preparação da entrevista qualitativa: o guião da entrevista

Para conseguir recolher informações relevantes sobre a temática em estudo, foi importante realizar uma entrevista às educadoras participantes no estudo. Nesse sentido, foi necessário construir de um guião que apresentasse aspetos que auxiliassem na procura de respostas para as questões que foram ocorrendo com a realização do presente projeto.

Foi importante escolher que tipo de entrevista seria mais pertinente de recorrer. Nesse sentido optei por uma entrevista semiestruturada, uma vez que considero as estruturadas “[...] demasiado controladas pelo investigador e, portanto pouco apropriadas para o tipo de trabalho que eu queria realizar” (Vasconcelos, 1997:56).

Para além disso, a minha escolha prendeu-se com o facto de “[...] neste tipo de entrevista, as questões têm um carácter mais amplo, podendo depois ser especificadas em alguns aspetos, de modo a dar mais liberdade aos entrevistados e permitir que o entrevistador pormenorize alguns detalhes, se necessário” (Bogdan & Biklen, 1994 *in* Gonçalves, 2008:97).

É também significativo mencionar que neste tipo de entrevista, apesar do guião ser importante, “[...] o entrevistado responde às perguntas do guião pela ordem que entender, podendo também falar sobre outros assuntos relacionados com as perguntas” (Sarmiento, 2013:34), é por esse motivo, também, que este tipo de entrevista é bastante utilizado nas investigações deste cariz.

A entrevista teve por base o mesmo modelo, ou seja, não realizei alterações iniciais na entrevista, pois considerei que era importante realizar o mesmo tipo de perguntas a ambas as educadoras participantes no estudo.

Comecei por fazer uma breve introdução para elucidar as educadoras participantes do estudo o que estava a realizar bem como do tempo em que iria decorrer

a entrevista. Nesse sentido, segue-se a pequena introdução, na qual a **questão de investigação** surge explicitada às participantes:

“No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar estou a desenvolver um projeto de Investigação cujo tema se prende com *a forma como as concepções e sentido pedagógico das educadoras influenciam as suas práticas na organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos, potencializadores de ações, interesses e autonomia das crianças.*

Nesse sentido, gostaria de pedir a sua colaboração para a realização de uma entrevista que visa a recolha de dados.

Por questões de privacidade, o seu nome será omitido bem como o da instituição onde foi realizado o estágio.

Estimo que terá a duração de trinta a quarenta minutos e agradeço desde já a colaboração.”

Seguidamente apresento o guião:

1. Antes de mais gostaria de falar um pouco sobre o seu percurso, enquanto profissional. Qual foi a sua formação base e escola de formação, em que ano concluiu o curso e quantos anos esteve em cada valência.
2. Que importância dá à organização do espaço da sala?
3. Em que se baseia para organizar o espaço da sala?
4. Quem é que especifica a organização estrutural da sala?
5. De que maneira, o modelo curricular com o qual se identifica influencia na forma como organiza o espaço?
6. Em que medida os recursos materiais influenciam, ou não, a organização do espaço da sala?
7. Qual a importância que dá à organização do espaço por áreas?
8. O que pensa das alterações na sala ao longo do ano letivo?

Com a primeira questão pretendia compreender o percurso das educadoras cooperantes. Apesar de esta ser uma questão fechada que, por ser colocado no início da entrevista, poderia inibir a espontaneidade das educadoras, optei por a colocar em

primeiro lugar, tendo por base o conhecimento que pensava ter, sobre a confiança e a segurança das educadoras para responderem às questões direcionadas para a temática em estudo.

Com a segunda, terceira e quarta perguntas centrei-me na organização do espaço, em si, cingindo-me à importância que este tem, em que é que a educadora se baseia para realizar a organização e quem é que faz essa organização. A quinta pergunta encontra-se associada à organização do espaço mas mais direcionada para os modelos curriculares. A sexta já estava associada às áreas, estando assim ligada à organização do espaço e modelos curriculares. Por fim, a oitava pergunta apresentava-se associada às alterações na organização do espaço.

b) A situação da entrevista

As situações de entrevista foram bastante diferentes e por isso irei mencioná-las individualmente, começando pela entrevista à educadora de creche seguida da educadora de jardim de infância.

A entrevista à educadora de creche não foi realizada presencialmente por diversos motivos, mas principalmente pelo local onde se situa a instituição. Para mim era complicado deslocar-me até ao local de estágio, porque é longe do meu local de residência e em termos monetários seria muito dispendioso, e como eu e a educadora também não moramos perto não foi possível combinar outro local, optando assim por escolher realizar através de correio eletrónico.

Não considero que tenha feito a melhor escolha pois a entrevista presencial é mais rica em informação, podendo colocar novas questões com base nas respostas que as educadoras vão dando ou clarificar algo que não tenha sido tão perceptível, mas neste caso foi a solução por mim encontrada.

Assim, não poderei dizer como reagiu a educadora a cada questão colocada, não tenho conhecimentos se estava nervosa inicialmente ou se estava à vontade com as questões que lhe foram enviadas.

Quanto à entrevista realizada à educadora de jardim de infância, teve lugar na instituição onde realizei o meu estágio. Através de correio eletrónico combinamos uma data que fosse compatível para ambas.

Tentei que a educadora se sentisse à vontade com a situação em si. Antes de iniciarmos a entrevista, a educadora mencionou que estava um pouco nervosa porque nunca tinha realizado uma entrevista nestes moldes.

Apesar de ter aquele texto inicial, fiz questão de mencionar que iria ser preservada a sua identidade bem como a da instituição e que a meu ver, as questões que iria colocar eram de fácil interpretação mas que no caso de não ser perceptível estaria lá para clarificar qualquer dúvida existente no momento.

A entrevista foi gravada em suporte áudio, algo que fiz questão de mencionar antes de começar a entrevista, para que deste modo a educadora autorizar ou não essa gravação.

Durante a entrevista senti uma grande alteração na educadora, porque nas primeiras questões fazia mais pausas e mais correções, notava-se o seu nervosismo e com o decorrer da entrevista as respostas começaram a surgir com maior naturalidade.

Voltei a sentir nervosismo, por parte da educadora, nas duas últimas questões que coloquei, essas que surgiram durante a conversa e não estava planeada. Antes de começarmos a entrevista, estivemos a falar um pouco e a educadora explicou-me que já estava a ser implementada o sistema de qualidade e considerei pertinente mencioná-lo na entrevista e compreender de que modo estava implicado na organização do espaço.

Quanto à minha atitude no decorrer da entrevista, como já mencionei, inicialmente tentei que a educadora se sentisse à vontade e não estivesse tão nervosa, com o decorrer optei por ficar em silêncio e ouvir as respostas da educadora, por vezes acenava a cabeça positivamente de modo a incentivá-la para perder aquele nervosismo.

4. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação

“De facto, ao sentar-se ao computador, pode ficar com a sensação de ter demasiadas decisões para tomar. Provavelmente aquilo que o assustará mais será a falta de controlo da situação, isto é, como não saber escolher o vocabulário, como construir as frases, quando aplicar a voz ativa ou passiva ou ainda como organizar o seu texto de modo a refletir as suas intenções” (Bogdan & Biklen, 1994:222).

4.1 Análise de conteúdo

Para que esta investigação fosse possível concretizar, foi fundamental realizar a seleção de documentos sobre a temática em estudo para seguidamente serem analisados, assim “o investigador deverá proceder à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise depois irá proceder à análise de conteúdo. Esta escolha deverá ser feita tendo em conta certas regras, tais como, a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência” (Filgueiras, 2010:84).

Para que seja possível “descrever a história da «análise de conteúdo», é essencialmente [...] seguir passo a passo, o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século” (Bardin, 1977:13).

Surge um autor que faz uma enorme abordagem à análise de conteúdo, Bardin (2004 *in* Gonçalves, 2008:99), refere que “[...] a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações que recorre a objetivos descritivos do teor das mensagens e à utilização de procedimentos sistemáticos. Realça o carácter maleável da análise de conteúdo ao oferecer a possibilidade de visar os significantes, demandar os significados, os discursos escritos, orais, iconizados [...]”.

Sarmiento (2013:49) segue a mesma linha de pensamento de Bardin referindo que a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável, que classifica e reduz o

número de palavras de texto, em categorias de conteúdo, utilizando uma metodologia científica com regras de codificação.

É possível ainda definir a análise de conteúdo “[...]” como sendo uma metodologia utilizada nos estudos de conteúdo da comunicação, que analisa numericamente a frequência da ocorrência de determinados termos, conceitos ou palavras, agregando-se em categorias” (Sarmiento, 2013:47).

Assim, é importante reter que a análise de conteúdo poderá ser utilizada em tudo, isto é, tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo (P. Henry e S. Moscovici, 1968 *in* Bardin, 1977:33).

Podemos também dizer que a análise de conteúdo consiste em efetuar a categorização dos dados brutos da entrevista, que passam a dados organizados e com sentido bem estabelecido (Sarmiento, 2013:49), uma vez que “[...] a análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009 *in* Farago & Fofonca:2).

É importante compreender que olhando para a análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de informações incide sobre dados recolhidos através de diferentes formas – documentação, observação e entrevistas (Filgueiras, 2010). Para além disso, pressupõe uma atitude interpretativa, que tem subjacente, processos técnicos de validação (Filgueiras, 2010:84).

Pode-se dizer que a análise de conteúdo pode [...] corresponder a uma abordagem direta, ou, indireta, que se encontra associada à análise qualitativa porque, procura uma interpretação do que se encontra por detrás de uma linguagem expressa. Como nos explica (Carmo e Ferreira, 1998) a análise de conteúdo implica que sejam definidos objetivos e um quadro de referências teórico (Filgueiras, 2010:84).

Na análise de conteúdo podemos deparar-nos com alguns fenómenos que poderão influenciar a investigação que está a decorrer bem como a prática em si. Nesse sentido, Bardin (2009 *in* Farago & Fofonca:2) menciona-os, sendo que “[...] o primeiro é o recurso do computador; o segundo é o interesse pelos estudos inerentes à comunicação visual e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos”.

A análise de conteúdo também apresenta determinadas fases, organizando-se em três, sendo a *pré-análise*; a *exploração de material*; o *tratamento dos resultados*, a *inferência e a interpretação* (Bardin, 1977:95).

Quanto à pré-análise é importante reter que se trata essencialmente da organização. Bardin (1977:96) diz-nos que “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Assim, é exequível assegurar que o grande objetivo desta fase é a organização “[...] embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 1977:96).

Relativamente à exploração do material, pode-se dizer que “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977:101).

Sendo uma fase demorosa e cansativa, preocupa-se principalmente com as “[...] operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977:101).

Quanto à última fase mencionada, ou seja, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é possível dizer que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos. [...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977:101).

4.2. Interpretação

Na investigação, a interpretação também esteve presente e desempenhou um papel importante. Tive que interpretar todas as informações que recolhi, através das observações que realizei.

Assim, torna-se importante compreender do que se trata a interpretação. Máximo-Esteves (2008:103), considera que interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifacetado.

Denzin (1994 *in* Graue & Walsh, 2003:191) também menciona a interpretação, explicando que “[...] nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por ai. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil, e o desafio, de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu a «arte da interpretação». Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor [...]”.

Assim, quando se pensa na interpretação está-se simultaneamente a pensar numa complexidade de assimilação dos fenómenos sociais e, por sua vez, também em quem está associado a esse fenómenos e os ambientes. Logo será importante compreender que a interpretação “[...] é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa” (Graue & Walsh, 2003:192).

Olhando para as primeiras interpretações que fui realizando, é possível afirmar que me foram proporcionando o entendimento das ideias que vão surgindo relativas à temática em estudo, assim podemos verificar um “[...] movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008:103).

Uma vez que associo a interpretação à observação que realizei é fundamental que haja “[...] uma descrição minuciosa do contexto enquadrada pela análise e interpretação da situação que permita a outros decidir sobre a transmissibilidade das conclusões [...]” (Silva, 1996:222).

Capítulo III: Apresentação e interpretação da intervenção

Contexto de estudo para a primeira infância

Durante o período de tempo em que estive presente nas instituições de creche e jardim de infância, tive diversas oportunidades para intervir. Nesse sentido surge a interpretação que se segue.

Durante o momento de estágio em creche tive de decidir qual seria a temática do presente relatório. Assim, tive de identificar uma problemática, mas foi-me muito difícil conseguir realizar essa identificação.

Uma vez que a temática escolhida deveria ter uma continuidade para o jardim de infância, comecei a sentir receio de fazer uma escolha e chegar ao segundo momento de estágio e não conseguir realizar nenhuma investigação nesse sentido.

Assim, comecei por escolher uma temática diferente – *as rotinas*, nesse sentido a minha grande questão de I-A seria *como otimizar as rotinas*. Iniciei a minha investigação nesse sentido, mas percebi que naquela sala as rotinas funcionavam de forma adequada, as crianças sentiam-se bem em todos os momentos e com os adultos acontecia exatamente o mesmo. Não senti necessidade de intervir nesse sentido.

Comecei novamente a tentar compreender o que seria uma boa temática para realizar o meu projeto, surgiu, assim uma criança, como referi na introdução, através de um pequeno gesto conduziu a uma investigação.

Nesse dia a M. estava muito feliz ao mostrar a folha que tinha trazido aos amigos, esboçava um enorme sorriso enquanto as crianças observavam a folha. A educadora não ficou indiferente e desenvolveu a temática das estações do ano.

Foi aqui que começaram a surgir algumas dificuldades, o tempo de estágio estava a passar e já não tinha muito tempo para realizar as minhas intervenções, optei então por a minha intervenção ser com a educadora.

Numa conversa informal com a educadora, coloquei a hipótese de ser criado um novo espaço na sala onde as crianças pudessem ter contacto com diferentes materiais, esses que poderiam ser trazidos de casa, como por exemplo, plantas, flores, papel de

alumínio, entre outros, ou até mesmo a criação de um espaço para acolher um animal. Para tal deveriam construir um habitat e alimentar o animal e realizar observações.

Como mencionei anteriormente, por motivos pessoais, a educadora cooperante não pode acompanhar o meu estágio até ao fim, mas esteve sempre presente quando precisei, por exemplo, nas reflexões. Assim, chegou à sala Arco-Íris uma nova educadora.

Inicialmente senti algum receio, pois o meu projeto poderia ficar comprometido e as minhas ideias poderiam não ser transmitidas, mas tal não aconteceu. As minhas ideias foram partilhadas com a educadora que assumiu a sala, o que para mim foi muito importante, pois senti que estava a ser ouvida e as minhas ideias estavam a ser bem recebidas.

A nova educadora da sala optou por criar um novo espaço, esse que por sua vez se encontrava junto à área da casinha das bonecas. Faço referência a áreas, pois as referências que a educadora cooperante e pela educadora que a veio substituir perfilham é o modelo curricular High/Scope, modelo esse que fiz referência no capítulo I. Esse modelo diz-nos que para as crianças da primeira infância é importante ter determinadas áreas sendo a área da casinha uma delas.

Nesse novo espaço, a educadora colocou um animal (um peixe), mas antes começou por contar uma história que mencionava o peixe e o que era necessário para construir o seu habitat.

As crianças auxiliaram/observaram na tarefa de construir o habitat e tinham a função de alimentar o peixe, todos os dias duas crianças, rotativamente, para que todos pudessem ter oportunidade. Mais tarde, a educadora decidiu que seria interessante adquirir mais um peixe para a sala.



Imagem nº. 1 – Aquário com os peixes da sala arco-íris



Imagem nº. 2 – Quadro que indica quem alimenta os peixes

As crianças ao terem contacto com um novo espaço que contém um ser vivo, conseguem ter noção que o mundo não é composto apenas por elas e pelos adultos, que as rodeiam, tendo já um conhecimento à priori da existência dos mais diversos animais, puderam naquele momento compreender onde vive aquele animal, do que se alimenta e

de como o faz, bem como que só vivem num espaço com água, ao contrário das crianças.

Além disso, ao alimentarem todos os dias o peixe tornam-se mais autónomas, mas ao mesmo tempo, uma vez que era uma tarefa partilhada, compreendem que devem partilhar aquele momento com outra criança e ambas devem cooperar uma com a outra.

As observações que até à data estavam a ser realizadas remetiam para a alimentação dos peixes e os objetos que estavam dentro do aquário e que constituíam o seu habitat.

Todos os dias algumas crianças quando chegavam, iam ver como estavam os peixes, bem como ao longo do dia, as crianças mais curiosas queriam poder tocar nos peixes sendo por isso necessário explicar o porquê dos peixes não poderem estar fora de água.

Desenvolvi para a Unidade Curricular Didática da Educação de Infância I, um conjunto de atividades que tiveram como indutor o peixe, passando para os mais diversos animais, mas não estiveram associadas ao espaço que foi criado para o peixe, mas considero que foi importante desenvolver as atividades, pois através do animal que surgiu na sala, consegui dar continuidade a conteúdos das expressões e língua portuguesa.

Gostaria de ter tido oportunidade para realizar mais intervenções no âmbito do novo espaço, mas o tempo de estágio não o permitiu, pois a escolha do tema da investigação foi um pouco morosa, não tendo conhecimento se foi criado mais um espaço ou até mesmo se o espaço que foi criado foi alargado, mas sinto que foi importante deixar as ideias e as educadoras terem em conta o que partilhei.

Contexto de estudo para a segunda infância

No contexto de jardim de infância foi diferente. Quando iniciei o meu estágio já tinha o tema decidido e comecei logo a observar tendo em conta a temática em estudo e a minha questão porque também considero importante “[...] que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar [...]” (Barbosa & Horn, 2001 *in* Nono, 2011:96).

Neste sentido, a minha intervenção neste contexto, uma vez que a educadora se identifica com o modelo High/Scope a sala está organizada por áreas, foi com base na área dos livros, porque considerei que se tratava de um espaço da sala que estava ao abandono e quem lhe dava importância, não era com a intenção pretendida, mas sim danificar o material que lá estava.

Tive oportunidade de anotar durante um momento de grande grupo, onde as crianças escolhem as áreas para onde querem ir brincar que a área dos livros raramente era utilizada e quem optava por essa área, não ficava muito tempo, estando a maior parte desse tempo a danificar os livros.

Quando identifiquei a área crítica da sala, e uma vez que a minha questão de investigação-ação está associada à implementação de um projeto que favorecesse a otimização do espaço da sala, falei com a educadora e perguntei o que esta pensava da minha iniciativa – *fazer com que a área dos livros fosse um espaço desafiante para que as crianças tivessem interesse em estar naquele espaço*, algo com que a educadora concordou.

Assim, iniciei as minhas intervenções, começando apenas por levar livros e contar as suas histórias nos momentos em que nos encontrávamos em grande grupo, aqui chamava a atenção para a história em si, mas também para algumas questões, como por exemplo, a capa e a contracapa, os autores e ilustradores. De seguida, achei que este momento devia ser transportado para a área dos livros, assim, cada vez que decorria um momento associado a uma história era realizado naquela área.

Comecei neste momento a observar que as crianças já não se limitavam apenas às outras áreas, e não iam para a área dos livros apenas quando solicitadas, começavam

assim a ter a iniciativa de ir até àquele espaço e escolher um livro para realizar a sua “leitura”.

Nota de campo (22 de Abril de 2013 – Momento de acolhimento): durante o momento de acolhimento, a educadora tenta sempre que haja um ambiente calmo sem grandes agitações. Nesse sentido, por norma as crianças tomam o pequeno-almoço ou brincam com os brinquedos que trazem de casa, mas hoje, noto que cada vez mais, as crianças não se limitam a fazer o que mencionei.

Hoje o S. (3 anos) e o R. (4 anos) foram até à área dos livros e escolheram uma história. Sentaram-se à mesa e cada um viu o seu livro. Quando terminaram foram arruma-los, no respetivo lugar. Noto que começam a ver os livros de outro modo. Antes limitavam-se a rasga-los e hoje contaram a história, que viram nos seus livros, às crianças que estavam sentadas ao seu lado.

Considero que não foi apenas o trabalho que eu estava a desenvolver que levou a esta mudança. Acredito que o trabalho que a educadora também estava a desenvolver ajudou. A educadora colocou livros novos naquele espaço e organizou-os com o auxílio das crianças. Nesse momento senti que estávamos a realizar um trabalho em equipa, porque ambas estávamos empenhadas em desenvolver o interesse das crianças, tornando aquele espaço desafiante, seguro e cativante para o grupo.

Mas o meu trabalho não ficou por aqui, considerei que era importante fazer mais e, em conjunto com a educadora, decidimos que no placard existente na área dos livros deveríamos colocar uma história que tivesse sido contada nessa semana, para que a criança tivesse oportunidade, sempre que considerasse interessante, rever a história.

Decidi ir mais longe, levei um livro (A Borboleta Leta) e pedi ao grupo que contasse a história através das imagens e eu estava a registar as narrativas das crianças, no meu bloco de notas. De seguida, pedi que as crianças dessem um título à história, surgiram vários e por isso fomos a votos. Após esta decisão pedi às crianças que fizessem as suas próprias ilustrações (folhas A4), tendo em conta a história que tinha sido feita e as crianças que já iniciaram a escrita, escreviam o que tinham dito referente a cada imagem. No final, cada uma das ilustrações seria colocada no placard da área dos livros.

Penso que foi importante para o grupo, pois foi algo realizado por todos e considero que é importante dar atenção e ênfase ao que as crianças realizam.

Seguindo esta linha de pensamento, o meu próximo passo foi a construção de uma história através de diversas imagens que estavam numa caixa, penso que será pertinente mencionar que esta atividade foi realizada na área dos livros ao contrário da anterior que foi realizada no tapete.

A criança escolhia uma das imagens e dizia algo referente à mesma e colocava com um piónés no placard da área dos livros, eu mais uma vez tomava nota do que a criança estava a dizer, outra criança escolhia outra imagem e dizia algo referente a essa imagem mas associada à anterior e assim sucessivamente, até a história estar concluída, sendo que no final seria dado um título.

Neste caso em concreto, poderia ser colocada a questão *será que as crianças quando diziam algo referente à imagem estariam de facto a interpretá-la?* Eu acredito que sim pois eram imagens específicas, baseadas em personagens, espaços, objetos, entre outras, sendo que eu tinha consciência que não eram desconhecidas para as crianças, a maioria estavam presentes no seu dia-a-dia e quando assim não acontecia optei por imagens que apareciam nas histórias e que não lhes eram completamente desconhecidas.

Para além dessa questão poderia também surgir outra que se prende com a elaboração do discurso por parte da criança, *até que ponto por associação de ideias e construção de narrativa conjunta, a criança que falava depois da outra estava a elaborar o seu discurso?* Penso que para conseguir chegar a uma compreensão mais profunda, ou seja, para conseguir dar uma resposta mais concertada a esta questão teria de observar mais vezes as crianças a utilizarem este material, algo que durante o momento do estágio não houve oportunidade pelas mais diversas razões que tenho vindo a mencionar, como por exemplo o tempo de estágio ser pouco, apenas consegui observar mais uma vez, como irei mencionar na nota de campo um pouco mais à frente neste capítulo.

Por fim, as crianças realizaram a ilustração da história, onde mais uma vez as crianças que iniciaram a escrita, escreveram a história em cada ilustração. De seguida,

criou-se uma capa e contra capa com o título e os autores. Esse livro iria estar junto dos livros presentes na área dos livros.

Acredito que foi muito pertinente, porque este material foi construído por mim, utilizando cartolina, cola e imagens retiradas da internet, e estava sempre ao dispor das crianças na área para construírem as mais diversas histórias. Para além disso, o livro poderia ser consultado como qualquer outro livro presente na área dos livros e como foi construído pelo grupo torna-se interessante e importante para as crianças.



Imagens nº. 3 – Placard com imagens elaboradas por mim

Penso que todo o trabalho que desenvolvi em parceria com a educadora foi bastante positivo, primeiro porque inicialmente era uma área raramente frequentada nos momentos de brincadeira livre, no final esta situação já não se verificava.

Para além disso, os materiais que foram surgindo nessa área cativaram o grupo, não se limitando a utilizá-lo apenas quando foi pedido, começaram a desenvolver as suas histórias, acontecendo situações como:

Nota de campo (4 de Junho de 2013 – Momento de exploração livre): A I. (4 anos) diz a S. para trazer o seu filho e S. (5 anos) responde que está já a chegar vai só à casinha buscar o leite. A I. (4 anos) avisa que a história vai começar e pede que S. venha rápido, quando chega S. (5 anos) senta-se numa cadeira que colocou na área dos livros com um bebé no colo e I. começa a contar uma história com base nas imagens que estão na caixa.

Ao ter ao seu dispor os materiais acredito que possibilitaram a experimentação e ao mesmo tempo as crianças estavam a desenvolver a sua autonomia bem como a cooperação e partilha entre todos. Com os novos materiais, acredito que as crianças conseguiram criar novas utilidades, para além daquelas que tentei transmitir.

Como mencionei no capítulo II – *os recursos educativos-materiais e brinquedos* – os interesses das crianças estão em constante alteração e por isso é importante ter uma variedade de materiais que suportem tais alterações, tendo sido este o meu pensamento ao criar diversos materiais e não apenas colocar livros, tentei mostrar às crianças o valor do livro mas ao mesmo tempo que as histórias podem ser ouvidas/contadas de outro modo, sendo eles os autores e os ilustradores de muitas delas.

As minhas intervenções também tinham o objetivo de criar diálogos entre as crianças, como por exemplo terem de votar qual o título que queriam dar à história que criaram através das imagens da “A Borboleta Leta”, deste modo contribuiu para a interação social do grupo, pois cada criança tem a sua ideia e tiveram que se debater com outras, tendo no final que chegar a um consenso.

Capítulo IV: Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista

Neste capítulo do estudo tenho como intenção fazer a análise das narrativas das educadoras, procurando fazer um cruzamento entre as suas perspectivas e ideias pedagógicas as suas crenças ou pontos de vista, sobre a temática em estudo.

Esta análise reflexiva procura fazer uma articulação entre as concepções teóricas estudadas, as narrativas das educadoras participantes e a minha interpretação e compreensão sobre essas narrativas enunciadas em situação de entrevista.

Em seguida procedo à apresentação das educadoras e à análise das entrevistas.

A educadora do contexto de creche, instituição “A” tem como formação base uma Licenciatura em Educação de Infância que concluiu em 2002. Em 2013 concluiu uma Pós-Graduação em Intervenção Precoce. Trabalhou dois anos em jardim de infância e está a trabalhar na creche há dez anos.

A educadora do contexto de jardim de infância, instituição “B” tem como formação base uma Licenciatura em Educação de Infância que concluiu em 2002. Nunca esteve em valência de creche e está há doze anos e jardim de infância.

As educadoras ao serem questionadas sobre ***Que importância dá à organização do espaço da sala?***

A educadora de jardim de infância começa o seu discurso afirmando que “*o espaço da sala é bastante importante para as crianças poderem desenvolver atividades*”.

No entendimento da educadora de creche pensa que a organização do espaço da sala “*é um dos pilares fundamentais no processo educativo.*”.

A meu ver, a educadora de jardim de infância começou por explicar que é através do espaço da sala que o processo de desenvolvimento pessoal é favorecido, pois é onde se desenvolvem atividades. Quando a educadora foi questionada fez questão de mencionar como é que o espaço deve ser organizado para proporcionar às crianças aprendizagens coerentes. Assim o espaço “*deve estar organizado de uma forma muito simples e muito precisa, de forma a eles também se saberem organizar e saberem utilizar as coisas corretamente*”

Na minha opinião, a educadora de creche considera a organização do espaço como o pilar, porque no espaço da sala é onde decorre grande parte da rotina das crianças é lá que o processo de ensino-aprendizagem decorre, sendo por isso, necessário ser organizado. A educadora na mesma questão explica que com a organização da sala “*operacionalizamos os nossos objetivos pedagógicos e individuais de cada criança*”, ou seja, a sala transmite as concepções que cada educador tem sobre a criança.

As educadoras ao serem questionadas sobre: ***Em que se baseia para organizar o espaço da sala?***

A educadora de creche indica que “*a organização da sala baseia-se nas áreas de desenvolvimento da creche*”.

A educadora de jardim de infância refere que se baseia “[...] *principalmente naquilo que tenho em sala, não é, como nos móveis, nos materiais.*”.

A educadora da primeira infância face à pergunta manifesta as suas concepções quanto à organização do espaço da sala, uma vez que tenho consciência da abordagem que a educadora perfilha, como fui referindo ao longo do relatório, através das respostas dada pela educadora é possível compreender nitidamente que a sala é organizada com base nessa perspetiva.

Ainda relativamente a esta questão, a educadora explicou que para realizar a organização através das áreas de desenvolvimento tem em conta dois fatores “*a faixa etária, necessidades/interesses do grupo/criança*”.

A educadora da segunda infância, apesar de não dar uma resposta exatamente igual à da educadora de creche, acaba por ir um pouco ao seu encontro, pois os móveis e os materiais são o que compõem as áreas.

Vários autores, como referenciei no quadro teórico, dizem-nos que o espaço deverá ser organizado tendo em conta as áreas e que essas áreas dependem dos materiais e dos móveis que estão na sala, logo é perceptível o porquê das educadoras basearem a organização do espaço deste modo.

A educadora de JI explica nesta questão alguns pormenores quanto à organização que faz, mencionado que “*tento fazer com que os espaços sejam visíveis de*

qualquer ponto da sala, não haja móveis muito altos a tapar para se conseguir visualizar bem as crianças”. Na minha opinião, com esta organização a educadora demonstra que sente a necessidade de observar as crianças, as suas brincadeiras naqueles espaços.

Quanto à questão ***Quem é que especifica a organização estrutural da sala?***

A educadora de JI menciona que *“todos os anos letivos temos dois dias para arrumar a sala e nesses dois dias só estou eu e a auxiliar da sala, por tanto a sala é das duas, o trabalho é em equipa, a sala é organizada pelas duas”*.

A educadora de creche também refere que *“é a equipa de sala que estrutura a organização da sala”*.

As educadoras dão uma resposta semelhante à questão, ambas mostram acreditar no trabalho em equipa, o que nesta profissão é fundamental existir, não deve ser apenas uma função que compete ao educador, este também se deve apoiar na equipa da sala, pois essa também é fundamental para o desenvolvimento da criança.

A educadora de creche acrescenta à sua resposta que os materiais são fornecidos pela *“direção”*.

Em relação à questão ***De que maneira, o modelo curricular com o qual se identifica influência na forma como organiza o espaço?***

A educadora de creche partilha que *“existem vários modelos com os quais me identifico”* explicando que *“como base sigo a pedagogia da aprendizagem ativa, logo as áreas da sala seguem esta linha. Depois os instrumentos de trabalho que apoiam essas áreas apoiam-se noutro modelo”*.

A educadora de jardim de infância indica que o modelo curricular *“acaba por influenciar”* mas ela também se debate *“muito com as orientações curriculares, a criança também aprende muito através da ação”*.

As educadoras perfilham as abordagens do mesmo modelo curricular, no entanto nas entrevistas foi possível compreender que não se limitam apenas a um modelo em concreto.

Na minha opinião, considero não existir qualquer problema em o educador na sua prática optar por mais abordagens o importante será o que é mais vantajoso para as crianças.

Assim, concordo com a educadora de creche quando refere que *“é bom termos um orientador, mas depois devemos nos apoiar naquilo que nos faz sentido e dar sentido ao nosso trabalho pedagógico”*. E concordo também com a educadora de jardim de infância quando menciona que *“se tiver as áreas organizadas e tendo em conta aquilo que eu acredito é muito mais fácil e mais funcional a aprendizagem da criança nesta sala”*.

As educadoras ao serem questionadas ***Em que medida os recursos materiais influenciam, ou não, a organização do espaço da sala?***

A educadora de JI afirma que *“os recursos influenciam bastante”*.

A educadora de creche optou por dar um exemplo de como poderão os materiais influenciar na organização do espaço, mencionando *“se tivermos poucos recursos materiais as áreas ficam mais limitadas, logo menos propícias à aprendizagem”*.

A educadora de creche demonstra algum receio quanto à possibilidade de existirem poucos recursos materiais, contornando a situação através da criação de possíveis materiais explicando que *“ao longo dos anos aprendi a ser criativa e não ficar de braços cruzados, por isso quando não há... inventa-se!!!”*, para que deste modo as crianças possam ver as suas experiências enriquecidas.

A educadora de JI indica que os recursos influenciam na organização do espaço, pois a forma como o educador dispõe os materiais na sala está a tornar um espaço propício à aprendizagem da criança ou até mesmo a condicionar, daí a sua importância e influência.

A educadora da segunda infância, na questão ***em que se baseia para organizar o espaço da sala?*** Falou dos materiais e apesar de não ter sido nesta questão penso que também será importante mencionar que a educadora *“tento de ano para ano alterar muito os materiais”*. Esta situação prende-se com o facto da educadora acompanhar grupos heterogéneos (3-6 anos) e muitas crianças permanecem no ano letivo seguinte.

Mas também porque a sala ser sempre a mesma como menciona a educadora “*a sala é sempre a mesma, já que a sala é sempre a mesma, mudamos*”.

Apesar da educadora de JI não fazer referência na sua entrevista, tenho conhecimento que também se sente preocupada quanto a esta questão da quantidade de materiais. Durante o período de estágio coloquei uma questão que apesar de não estar diretamente relacionada com a questão dos materiais a resposta acaba por ir ao seu encontro – *porque são as áreas limitadas em número de crianças?*

Nota de campo (8 de Maio de 2013 – Reflexões com a educadora de JI): Quando questionada a educadora explicou-me que se tem apenas cinco pratos, cinco facas/garfos, porque razão devem estar sete crianças a explorar essa área, ou seja, considera que com base nos recursos que tem não seria potencializador de aprendizagens ter mais crianças a realizar a exploração.

Face à questão ***Qual a importância que dá à organização do espaço por áreas?***

A educadora de creche afirma que dá “*toda*” a importância.

A educadora de jardim de infância refere que “*é uma forma mais organizada, se nós trabalhamos a seriação, se temos as coisas também organizadas por áreas também as crianças irão perceber onde é que deve haver determinadas coisas*”.

Mais uma vez a educadora de creche considera que as áreas têm uma grande importância, explicando que as áreas de interesse devem estar organizadas “*consoante a faixa etária e o interesse/necessidade do grupo e da própria criança como ser individual*”, indo ao encontro do que mencionou na questão ***em que se baseia para organizar o espaço da sala?***.

A educadora da segunda infância, na minha opinião, ao ter as áreas organizadas está a possibilitar a criança de desenvolver as suas aprendizagens no local adequado, dando a possibilidade à criança de deslocar os materiais para espaços diferentes e não se cingir àquele espaço, mas tendo consciência de onde veio aquele material e o porque de estar a levá-lo para outra área.

Em relação à questão ***O que pensa das alterações na sala ao longo do ano letivo?***

A educadora de creche “*penso que são fundamentais*”

Quanto à educadora de JI, a pergunta foi colocada com algumas alterações, facto que se prende por ter sido uma entrevista presencial, enquanto a entrevista à educadora de creche não. Assim a educadora foi questionada de igual modo quanto às alterações na sala, mas se *essas alterações ocorrem durante o ano letivo ao é só mesmo quando começa um novo ano?*

A educadora partilhou que “*no início do ano letivo essas alterações existem, todos os anos tem de ser diferente. Durante o ano letivo, eu altero também se por necessidade das crianças ou por necessidade minha, de acordo com o grupo que tenho acabo por alterar*”.

As educadoras mostram que sentem necessidade de realizar alterações, pois as crianças estão em constante desenvolvimento, logo os seus interesses, bem como necessidades, vão sofrendo alterações. A educadora de jardim de infância vai mais longe falando mesmo das suas necessidades de alterar, o que é importante reter porque o educador também está na sala e deverá sentir-se bem nesse espaço para promover às crianças aprendizagens propícias ao seu desenvolvimento.

Durante a entrevista com a educadora de jardim de infância, coloquei duas questões que não estavam presentes no guião, mas que no momento considerei pertinentes, uma vez que estas iam ao encontro de assuntos abordados numa das reuniões em que estive presente.

Face à questão *Numa das reuniões que presenciei enquanto estagiava na instituição, tive oportunidade de assistir ao início da implementação do sistema de qualidade, poderia explicar em que consiste?*

A educadora explicou que “*consiste numa avaliação das crianças num conjunto de documentos. Com base na qualidade tenho de trabalhar os domínios da mobilidade, da comunicação e da interação*”.

Quanto à questão *Então, nesse sentido, ao fazerem a avaliação de cada criança está também a ajudar-vos na forma como organizam o espaço da sala?*

A educadora afirmou que “*sim, podemos chegar a determinados pormenores ao fazer a avaliação que poderemos vir a alterar algumas coisas na sala em termos de espaço*”.

Quanto ao sistema de qualidade, a meu ver, não tem um grande papel na organização da sala, como a educadora explicou através da avaliação da criança pode-se chegar a alguma conclusão e haver a necessidade de ocorrer uma alteração no espaço da sala, mas penso que não é o mais essencial e fulcral na organização do espaço.

Após analisar todas as respostas dadas pelas educadoras, senti que algumas questões ficaram por ser referidas, devido a tudo o que menciono no quadro teórico.

Começo por fazer referência à questão da segurança, um espaço para além de estar adequado a cada criança e ao educador deve ser seguro de modo a não colocar em risco a integridade física da criança.

Pegando no que referem David e Weinstein (1987, cit. em Carvalho e Rubiano, 1996 *in* Pereira & França, 2008:3), referem que “os ambientes construídos para crianças devem atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, para que promovam: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, como também, oportunidade para o contacto social e a privacidade”. Senti que com as respostas que me foram dadas pelas educadoras as duas últimas funções ficaram um pouco esquecidas.

Claro que tenho consciência que no dia-a-dia das educadoras são questões com as quais se preocupam, mas como não fazem referência achei pertinente mencionar, pois acabo sempre por ficar na incerteza do porquê de não serem mencionadas, podendo estar relacionado com os nervos que a situação de entrevista possa ter causado ou até mesmo com as questões que coloquei, podendo com outras questões focarem determinados tópicos que ficaram esquecidos.

Termino esta análise com uma citação, que penso que faz todo o sentido quando se fala de questões de organização do espaço, de Barbosa e Horn (2001 *in* Pereira & França, 2008:2), que referem que “[...] ao organizar um espaço os educadores necessitam considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.

Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”.

Capítulo V: Considerações finais

“A conclusão pode resumir aquilo que disse, associar duas opiniões dispares ou sugerir implicações para a investigação ou para a prática; é uma arrumação final como sobremesa ou o café, após a refeição” (Bogdan & Biklen, 1994:244).

Com a realização desta investigação pretendi abarcar as diversas perspectivas quanto à organização do espaço e dos recursos educativos, mas também as perspectivas das educadoras cooperantes sobre a temática.

Pensando na temática em estudo, apresenta-se com primazia dar respostas à questão de partida, sendo que as opções metodológicas pelas quais optei apresentavam sempre esse objetivo.

Considereei essencial iniciar com uma pesquisa bibliográfica alargada sobre a temática, para que desse modo pudesse ter o conhecimento teórico necessário para realizar as minhas reflexões. Nesse sentido, foram surgindo os vários subtemas no capítulo I – Quadro Teórico de Referência – sendo que todos se apresentam associados ao grande tema do estudo.

Quando queremos compreender aprofundadamente algo relacionado com determinada área, torna-se importante “[...] compreender a sua história e a sua epistemologia, conhecer as principais teorias, conceitos, ideias (aceites e refutadas), tendências, evidências, autores de referência, métodos de investigação e locais de publicação” (Cardoso; Alarcão & Celorico, 2010:28).

Para mim foi fundamental essa pesquisa, porque consegui compreender as diversas opiniões dos autores, bem como se completam, mas principalmente a intencionalidade que o espaço educativo possui, pois ele é “[...] utilizado para as crianças brincarem, aprenderem, respeitarem limites e descobrirem sobre a vida e o mundo” (Pereira & França, 2008:14). A partir do momento em que o educador se preocupa em organizar esse espaço, poderá ter consigo um grande apoio no que toca ao “[...] seu fazer pedagógico e pode contribuir para que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da cultura, desenvolvendo as qualidades humanas” (Barros *et al.*, 2011:7543).

No aspeto metodológico, considero que poderia ter investido mais na recolha de informações dando maior enfoque à observação das práticas das educadoras cooperantes, olhando, assim, mais para as intervenções com as crianças e o espaço, principalmente no contexto de creche.

Mas como é lógico, a observação participante e a entrevista foram uma mais-valia na realização do presente relatório.

Através da observação participante pude conhecer melhor os contextos em estudo, as equipas e os grupos de crianças, sendo que através dessas observações pude chegar à problemática da investigação e às intervenções por mim realizadas.

Para mim a observação é fundamental não apenas para realizar este relatório, mas nesta profissão, pois é muito importante observar o que nos rodeia e por esse motivo “devemos aprender a analisar da melhor forma a prática educacional e ajudar a traduzi-la em conformidade com o pensamento arquitetónico em espaços de aprendizagem ou ambientes de alta qualidade” (Taylor, 2001 *in* Pisa, 2005:13).

Relativamente às entrevistas, foi um processo um pouco mais complexo para mim. Primeiramente a realização do guião, porque era importante que esse não tivesse apenas questões cuja resposta seria um sim ou um não, de seguida conciliar uma data que fosse compatível para mim e para a educadora, não descurando que com uma das educadoras não foi possível realizar a entrevista presencialmente, por fim a questão de analisar cada uma das respostas dadas pelas educadoras, não esquecendo que neste momento já estava presente a análise de conteúdo, essa foi um pouco complicada para mim, pois causou-me bastantes dúvidas e incertezas e requer uma maior ponderação.

Como em todo o trabalho, a interpretação apresenta-se bastante notada na análise das entrevistas, torna-se por isso importante ter em conta ao que menciona Máximo-Esteves (2008:104), pois o conhecimento que vai sendo construído com base na interpretação dos dados recolhidos, não é generalizável, ou seja, “os resultados da investigação são válidos naquele

contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo”.

Apesar de ter sentido dificuldades em encontrar a temática para o presente relatório, considero que foi muito desafiante, porque quando foi realizada a escolha estava em creche com crianças de dois anos e tinha consciência que o próximo grupo que iria acompanhar poderia ter idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, logo a forma como iria dinamizar seria diferente, bem como o que viria a observar.

No entanto considero que consegui ultrapassar essas dificuldades encarando de forma positiva, pois graças aos grupos que acompanhei é que o presente relatório foi realizado e sinto que me fez evoluir enquanto futura educadora de infância, contribuindo assim para a construção da minha identidade profissional, como menciona Antoine de Saint-Exupéry “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Outra dificuldade por mim sentida remete para a questão do tempo, uma vez que se trata de uma investigação, requer um maior acompanhamento, uma vez que apresenta uma grande parte interventiva, mas como durante os momentos de estágio tive outras propostas para realizar no âmbito de outras unidades curriculares, foi por vezes difícil realizar todas as intervenções que desejei, mas penso que de um modo geral consegui que as intervenções que realizei fossem pertinentes para os grupos tentando sempre que fossem ao encontro da questão de partida que numa das suas intencionalidades pretendia, o melhoramento, ou seja, uma *otimização do espaço*.

Tentei sempre que com as minhas intervenções e ideias as educadoras, mais tarde, a equipa pedagógica desse continuidade a este projeto, uma vez que a duração do estágio é relativamente curta. Durante o tempo de estágio, temos várias fases, e o tempo de adaptação é crucial para uma inclusão e uma integração benéfica, quer para a estudante que num primeiro momento é um elemento estranho, naquele contexto, quer para as crianças e suas famílias, quer ainda para a equipa pedagógica e equipa educativa. Ou seja, aquele período de adaptação que não é apenas das crianças connosco, mas também nossa com as crianças, com as educadoras e restante equipa e com o espaço e é fundamental nunca esquecer que cada um tem o seu tempo de

adaptação, pois estamos a entrar numa sala com pessoas que já conhecem o seu trabalho e muitas vezes já conhecem as crianças.

Em creche senti que o tempo foi meu inimigo, porque não consegui desenvolver nem um terço do que tinha em mente. Como mencionei anteriormente, a escolha da minha temática foi para mim complicada, daí não ter conseguido que o espaço onde se criou um habitat fosse mais explorado, porque também tive de desenvolver outras intervenções relacionada com outras unidades curriculares, mas acredito que a educadora deu continuidade e terá explorado o espaço de outro modo.

Não são apenas as coisas menos boas que devem ser mencionadas, é importante saber analisar ambos os lados, apesar de certas dificuldades sentidas, acredito que influenciei de forma positiva as educadoras, pois ao debaterem-se com a problemática começaram a pensar também nos restantes espaços da sala, mas também as crianças começaram a olhar para o espaço de outro modo, principalmente no JI a área dos livros.

De forma a elucidar o que acabo de referir e de forma pouco ortodoxa para este espaço de considerações finais, considero pertinente colocar a seguinte nota de campo.

Nota de campo (28 de Maio de 2013 – Área dos jogos): A educadora estava sentada a observar as crianças na área dos jogos e decidiu verificar se faltavam peças nos diversos jogos. No final colocou um jogo novo nesta área, as crianças adoraram e decidiram experimentar.

Decidi observar o que a educadora estava a fazer e questioná-la, de modo a compreender os motivos que a tinham levado a essa tarefa. A educadora explicou-me que é importante estarmos atentos aos espaços da sala. Por vezes pensamos em tantas outras coisas que temos para fazer, que nos esquecemos, mas como estávamos a fazer alterações na área dos livros, decidi também ver a área dos jogos, porque quando faltam peças, as crianças ficam desmotivadas.

Pensando agora na questão de investigação – *De que forma as conceções e sentido pedagógico das educadoras influenciam as suas práticas na organização do espaço e dos materiais, enquanto recursos educativos, potencializadores de ações, interesses e autonomia das*

crianças? – considero que as educadoras, uma vez que perfilham determinado modelo e abordagens pedagógicas, têm muito presente a organização do espaço através de áreas.

As educadoras partilham que as crianças aprendem através da ação, logo influência nas práticas na organização do espaço e dos materiais. Mas para além dos modelos e abordagens, ambas são influenciadas por mais conceções, a educadora de jardim de infância mencionou que trabalha bastante as orientações curriculares, mas também é influenciada pelo sistema de qualidade que foi introduzido naquele ano letivo. A educadora de creche tem um modelo orientador mas também segue outros modelos, principalmente nos instrumentos que apoiam os espaços da sala.

Considero pertinente dar respostas também às sub-questões iniciais que apresentei na Introdução. Quanto à questão “*Que conceções têm as educadoras sobre as potencialidades do espaço e dos materiais, para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças?*” A educadora de JI acredita que a sala é muito importante para as crianças, para desenvolverem atividades, tornando-se importante existir visibilidade dos espaços de cada ponto da sala, bem como não serem demasiado cheios em termos de materiais para que se possam movimentar, sendo que os materiais influenciam no espaço.

A educadora de creche vê a sala como o pilar fundamental no processo educativo e considera que os materiais em pouca quantidade poderão limitar as áreas e por isso serem menos propícias à aprendizagem, mas partilhou também, passo a citar, “ao longo dos anos aprendi a ser criativa e não ficar de braços cruzados, por isso quando não há... inventa-se!!!”, indo ao encontro do trabalho que desenvolvi em jardim de infância, quando optei por criar um material diferente para os espaço dos livros.

Relativamente à questão “*Como é que os modelos curriculares e abordagens pedagógicas, perfilhados pelas educadoras, influenciam a organização dos espaços e dos materiais?*” Penso que as educadoras não se limitam só ao modelo e abordagem pela qual são influenciadas, ambas têm conhecimentos em outros modelos e não se limitam apenas a uma única perspetiva. A educadora de creche nas áreas apresenta perspetivas de um modelo e nos instrumentos que o complementam apresenta perspetivas de outro modelo, explicando na sua

entrevista que “sigo a pedagogia da aprendizagem ativa, logo as áreas da sala seguem essa linha os instrumentos de trabalho que apoiam essas áreas apoiam-se noutro modelo”.

Por sua vez, a educadora de jardim de infância, para além do modelo que a influencia nas suas práticas, dá importância às orientações curriculares e aos sistema de qualidade implementado pela instituição.

Por fim, a última sub-questão inicial que apresento, foi formulado do seguinte modo: *“Qual a receptividade das educadoras para uma mudança no espaço da sala?”* Após as partilhas realizadas pelas educadoras nas entrevistas e devido ao que pude observar, posso afirmar que ambas as educadoras consideram a modificação do espaço essencial ao longo do ano letivo.

A educadora de creche afirma que a reorganização dos espaços, se torna fundamental e a educadora de JI vê as modificações como positivas. As educadoras nas suas entrevistas dizem que as alterações ocorrem devido às necessidades/interesses das crianças e a educadora de Jardim de infância vai mais longe pondo mesmo que poderá ser por necessidade do educador. Ambas enunciam que durante o período letivo a sala vai sofrendo alterações, a educadora de JI menciona que também os materiais sofrem alterações e não apenas o espaço em si.

Pelas minhas observações e pelas minhas intervenções em contexto e ainda pelas alterações mencionadas pelas educadoras, posso referir que essas modificações/alterações quer no espaço da sala, quer nos materiais que o complementam, foram promotoras do processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. É necessário e imprescindível que a organização do espaço possa oferecer às crianças novos desafios, o desenvolvimento de ações mais complexas concernes a novas atividades e principalmente que essas atividades possibilitem a cada criança em particular e a todo o grupo, motivações que gerem novos interesses para a aprendizagem.

Em suma, considero que o educador de facto tem uma grande pluralidade de tarefas, sempre com o intuito de dar respostas às necessidades e interesses das crianças, não tirando lugar de destaque a todas elas, mas a meu ver a organização do espaço é muito importante quer para a primeira infância quer para a segunda infância, pois nunca nos podemos esquecer que é naquele espaço que as crianças estão a desenvolver as mais variadas competências, é naquele local que

passam grande parte do seu dia, ou seja, uma grande parte da sua rotina, é onde brincam e onde vão compreendendo como é o mundo, vão desenvolvendo interações com outras crianças e o educador deverá tornar o espaço propício a todo esse tipo de situações, pois

“a criança como ser único e “original” age e interage no espaço que contém objetos próprios, e através disso, consegue chegar à compreensão do mundo, aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções, aos seus planos que conduzem à exploração e experimentação” (Filgueiras, 2010:26).

Termino o presente documento fazendo referência a um autor, que encontrei citado num blog - *Educação Infantil: Um mundo a descobrir* - que me marcou com as suas palavras e que para mim fazem todo o sentido:

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire).

Referências Bibliográficas

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2004). Actas – IX Encontro Nacional e X Encontro Nacional *in* A qualidade na educação – os desafios do futuro.

Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Barbosa, M. & Horn, M. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In C. Craidy & E. Kaercher. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.

Bower, T. G. R. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes Editores.

Cardoso, T.; Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Ediciones Oceano, S. A. (1995). *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil – Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Lusodidacta.

Fernandes, A. M. (2006). *Projeto ser MAIS: educação para a sexualidade on-line*. Porto: Faculdade de Ciências.

Figueiredo, M. A. R. (2005). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Projecto “Bola de Neve”, Coleção Pré n.º 6. Lisboa: Bola de Neve.

Formosinho, J. [et al.] (1999). *Educação Pré-Escolar – A construção Social da Modalidade*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. [et al.] (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. [et al]. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, M. I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Granger, M. (1976). *Guia para a montagem e funcionamento de uma creche*. Lisboa: Moraes Editores.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1998). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME-DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: MEDEB.
- Parramón, SA. (2002). *Manual de Educação Infantil. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. O educando. A escola*. (Vol. 1). Amadora: Marina Editores.
- Parramón, SA. (2002). *Manual de Educação Infantil. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Experiência educativas – Descoberta de si mesmo*. (Vol. 2). Amadora: Marina Editores.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rosseti-Ferreira (1999) in Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas – Organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto: Artmed.

- Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Walsh, D.; Tobin, J. & Graue, E. (2002). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação de Infância*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível fonte em PDF: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf> (Consultado a 14 de Agosto de 2013).

Barros, F. [et al.] (2011). *A organização do espaço e as práticas na educação infantil: processos humanizadores*. Disponível fonte em PDF: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5354_3374.pdf (Consultado a 15 de Fevereiro de 2013).

Castro, C. (s/d). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível fonte em PDF: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf> (Consultado a 11 de Abril de 2013).

Cavicchia, D. (s/d). *O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Disponível fonte em PDF: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf> (Consultado a 3 de Junho de 2013).

Coutinho, C. P. [et al.] (2009). *Investigação – Acção: Metodologia preferencial nas práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação. Disponível fonte em PDF: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> (Consultado a 3 de Setembro 2013).

Educação Infantil: Um mundo a descobrir. Disponível fonte em HTML: <http://educacaoinfantilummundoadescobrir.blogspot.pt/2011/10/ninguem-comeca-ser-educador-numa-certa.html> (Consultado a 14 de Novembro de 2013).

Farago, C. & Fofonca, E. (s/d). *A análise de conteúdo na perspetiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações*. Disponível fonte em PDF: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao18/artigos/007.pdf> (Consultado a 21 de Janeiro de 2014).

Filgueiras, M. S. C. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível fonte em PDF:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>

(Consultado a 23 de Setembro 2013).

Leandro, M. E. (2008). *Movimento da Escola Moderna*. Jornadas Pedagógicas: Modelos Pedagógicos na Educação de Infância. Disponível fonte em PDF:

http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf (Consultado a 10 de Abril

de 2013).

Moura, M. (2009). *Organização do espaço: Contribuições para uma Educação Infantil de qualidade*. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível fonte em PDF:

http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4938

(Consultado a 30 de Julho de 2013).

Nono, M. (2011). *Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil – Pesquisas e práticas*. In Caderno de Formação: Formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Académica. Disponível fonte em PDF:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/263/1/Caderno_mod3_vol2.pdf

(Consultado a 6 de Julho de 2013).

Pereira, C. & França, G. (2008). *As contribuições do gestor escolar para a organização dos espaços nas escolas de Educação Infantil*. Disponível fonte em PDF:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0168.pdf> (Consultado a 3 de Julho de 2013).

Pereira, M. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível fonte em PDF:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2637/1/MariaPereira.pdf> (Consultado a 11

de Abril de 2013).

Pisa, H. G. (2005). *Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível fonte em PDF:

<http://ria.ua.pt/handle/10773/987> (Consultado a 1 de Agosto de 2013).

Rego, S. (2013). *Portefólio: Instrumento de Sensibilização à Diversidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível fonte em PDF: <http://ria.ua.pt/handle/10773/10426> (Consultado a 13 de Setembro de 2013).

Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas*. Disponível fonte em PDF: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C4-Metodologia.pdf> (Consultado a 10 de Setembro de 2013).

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível fonte em PDF: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf> (Consultado a 9 de Julho de 2014).

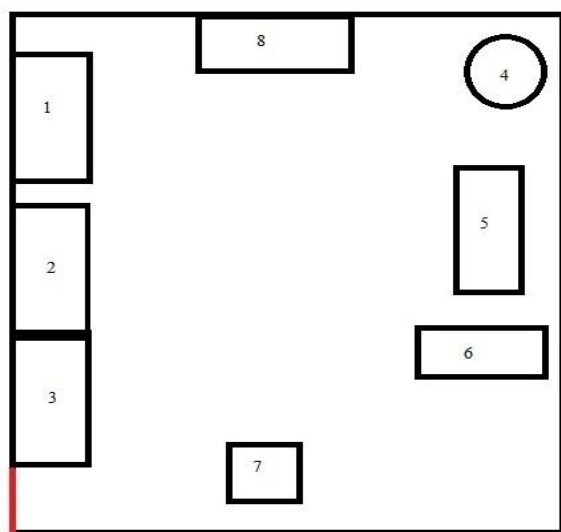
Vieira, J. (s/d). *Os Quatro Estádios de Desenvolvimento Cognitivo segundo Jean Piaget*. Disponível fonte em PDF: <http://filosofianaesen.no.sapo.pt/Joana%20Vieira.pdf> (Consultado a 3 de Junho de 2013).

Documentos legais

Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto, publicado no Diário da República, I Série – A (30 de Agosto de 2001). Disponível fonte em PDF: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pfd> (Consultado a 26 de Junho de 2013).

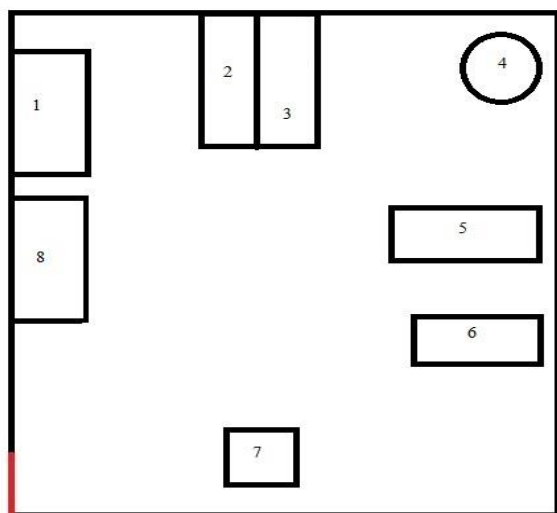
Anexos

Anexo 1 - Plantas da sala de creche



1. Camas
2. Móvel de arrumações do adulto
3. Móvel dos jogos
4. Mesa com bancos
5. Mesa com cadeiras
6. Armário de arrumações
7. Mesa com cadeiras
8. Fogão

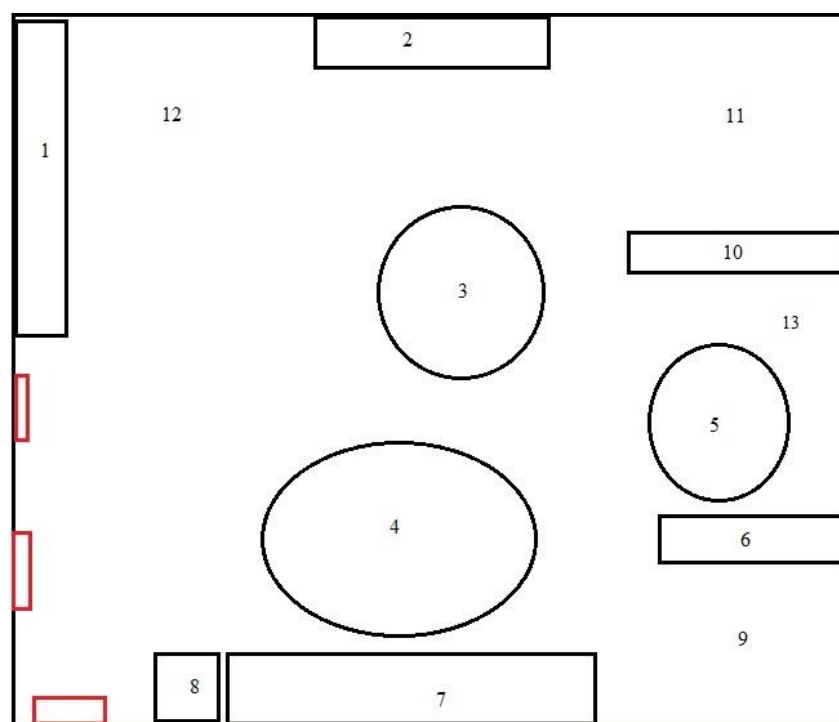
Linha vermelha - Porta



1. Camas
2. Móvel de Jogos
3. Fogão
4. Mesa com bancos
5. Mesa com cadeiras
6. Armário de arrumações
7. Mesa com cadeiras
8. Móvel de arrumações do adulto

Linha vermelha - Porta

Anexo 2 – Planta da sala de jardim-de-infância



- 1 – Móvel de arrumações dos adultos;
- 2 – Móvel de arrumações das crianças;
- 3, 4 e 5 – Mesas;
- 6 – Biblioteca e jogos;
- 7 – Armário com materiais de expressão plástica;
- 8 – Quadro (giz e marcador);
- 9 – Área dos Livros;
- 10 – Armário pertencente à área da casinha;
- 11 – Área da Casinha;
- 12 – Tapete e Área das Construções;
- 13 – Área dos Jogos.

Retângulos vermelhos – portas de acesso (entrada/saída, wc e arrecadação)

Anexo 3 – Entrevista da Educadora de Creche

- 1. Antes de mais gostaria de falar um pouco sobre o seu percurso, enquanto profissional. Qual foi a sua formação base e escola de formação, em que ano concluiu o curso e quantos anos esteve em cada valência?**

Fiz a minha formação base de Licenciatura em Educação de Infância na Escola de Educação Jean Piaget (1998-2002). Em 2013 conclui um Pós-Graduação em Intervenção Precoce.

Fiquei 2 anos na resposta social de jardim-de-infância e os outros 10 anos na resposta social de creche.

- 2. Que importância dá à organização do espaço da sala?**

A organização do espaço da sala é um dos pilares fundamentais no processo educativo. É com base na organização da nossa sala que operacionalizamos os nossos objetivos pedagógicos e individuais de cada criança.

- 3. Em que se baseia para organizar o espaço da sala?**

A organização da sala baseia-se nas áreas de desenvolvimento de creche consoante a faixa etária, nas necessidades/interesses do grupo/criança, tendo como pedagogia a aprendizagem ativa.

- 4. Quem é que especifica a organização estrutural da sala?**

A Direção fornece os equipamentos e os materiais é a equipa de sala que estrutura a organização da sala.

5. De que maneira, o modelo curricular com o qual se identifica influencia na forma como organiza o espaço?

Existem vários modelos curriculares com os quais me identifico, mas como base sigo a pedagogia da aprendizagem ativa, logo as áreas da sala seguem esta linha. Depois os instrumentos de trabalho que apoiam essas áreas apoiam-se noutro modelo. Digamos que é bom termos um orientador, mas depois devemos nos apoiar naquilo que nos faz sentido e dá sentido ao nosso trabalho pedagógico.

6. Em que medida os recursos materiais influenciam, ou não, a organização do espaço da sala?

Se tivermos poucos recursos materiais as áreas ficam mais limitadas, logo menos propícias à aprendizagem. No entanto, ao longo dos anos aprendi a ser criativa e não ficar de braços cruzados, por isso quando não há... inventa-se!!!

7. Qual a importância que dá à organização do espaço por áreas?

Toda. A organização da sala deve ser organizada por áreas de interesse e desenvolvimento consoante a faixa etária e o interesse/necessidade do grupo e da própria criança como ser individual.

8. O que pensa das alterações na sala ao longo do ano letivo?

Penso que são fundamentais. Nós fazemos 3 avaliações do projeto por ano letivo e, claro, reavaliamos a organização do espaço, onde justificamos a necessidade de alterações. Quando organizamos a sala no início do ano ainda não conhecemos o grupo e apenas temos em conta a sua faixa etária. Ao longo do ano vamos conhecendo-os melhor e as necessidades/interesses vão mudando, logo faz-me todo o sentido alterar para melhorar.

1. Antes de mais gostaria de falar um pouco sobre o seu percurso, enquanto profissional. Qual foi a sua formação base e escola de formação, em que ano concluiu o curso e quantos anos esteve em cada valência?

A minha escola de formação foi a ESE de Setúbal e tirei Licenciatura em Educação de Infância, conclui o meu curso em 2002, nunca estive em valência de creche e estou à 12 anos em JI.

2. Que importância dá à organização do espaço da sala?

O espaço da sala é bastante importante para as crianças (pausa) poderem desenvolver atividades e deve estar organizado de uma forma muito simples e (pausa) e muito (pausa) precisa, muito organizada de forma a eles também se saberem organizar e saberem utilizar as coisas corretamente.

3. Assim sendo, em que se baseia para fazer essa organização do espaço?

Como (correção) baseio-me principalmente naquilo que tenho em sala, não é, como nos móveis, nos materiais, tento de ano para ano também alterar muito os materiais e depois tento (ahh) fazer com que os espaços sejam visíveis de qualquer ponto da sala, isso para mim é um dos pontos mais importantes, não haja móveis muito altos a tapar para se conseguir visualizar bem as crianças. Os espaços não devem de ser muito cheios, muito preenchidos porque há algumas crianças nas áreas e devem de ter algum espaço também para se movimentarem e brincarem.

4. E de que modo os recursos influenciam na organização do espaço?

Os recursos influenciam bastante, mas, tentando um bocadinho, porque todos os anos nós recebemos crianças novas, mas percebendo as crianças que temos, porque temos um

grupo heterogéneo, eu fico sempre com crianças de um para o outro e com base nas crianças que eu já conheço tento organizar um bocadinho os espaço e não deixar nada de igual para que essas crianças que estão do ano passado não tenham as mesmas áreas nos mesmo sítios, seja um espaço diferente porque a sala é sempre a mesma, já que a sala é sempre a mesma mudamos as áreas, tentar mudar de ano para ano.

5. Agora que mencionou a organização do espaço através de áreas, qual a importância que dá a ser por áreas?

Para já é uma forma mais organizada, as crianças (correção) se nós classificamos as coisas, se nós trabalhamos a seriação, se temos as coisas também organizadas por áreas, também as crianças irão perceber onde é que deve haver determinadas coisas. Claro que se não tiver nada organizado por áreas elas ficam um bocadinho confusas e acho que é muito importante elas também perceberem o que é que existe em determinados sítios e porque é que está aqui e não está noutro sítio, daí as áreas serem importantes e haver essa divisão.

6. Há pouco estávamos a falar de alterações da sala, essas alterações ocorrem durante o ano letivo ao é só mesmo quando começa um novo ano?

No início do ano letivo essas alterações existem, todos os anos tem de ser diferente, apesar do espaço não ser muito grande, não há muito espaço de manobra, mas tento sempre ter tudo diferente no início do ano letivo. Durante o ano letivo, eu altero também se por necessidade das crianças ou por necessidade minha, de acordo com o grupo que tenho acabo por alterar.

7. Então de que maneira o modelo curricular com o qual se identifica influencia nessa organização?

Acaba por influenciar porque, é assim eu trabalho muito as orientações curriculares, a criança também trabalha (correção), aprende muito através da ação, se tiver as coisas

organizadas, se tiver as áreas organizadas e tendo em conta aquilo que eu acredito eu acho que é muito mais fácil e mais funcional a aprendizagem da criança nesta sala.

8. Quem é que especifica a organização estrutural da sala?

Todos os anos letivos no início do ano temos dois dias para arrumar a sala e nesses dois dias só estou eu e a auxiliar da sala, em que no primeiro dia nós tentamos logo organizar a sala e é com a ideia das duas que organizamos o espaço, por tanto a sala é das duas, o trabalho é em equipa, a sala é organizada pelas duas.

9. Numa das reuniões que presenciei enquanto estagiava na instituição, tive oportunidade de assistir ao início da implementação do sistema de qualidade, poderia explicar em que consiste.

Nós fomos (correção) nós pertencemos à segurança social da qual nos foi obrigados (correção) nós não fomos obrigados, fomos convidados a participar no sistema de qualidade caso fossemos (correção) aceitássemos poderíamos receber apoios financeiros e imediatamente nós aceitámos participar na implementação da qualidade em que consiste numa avaliação das crianças num conjunto de documentos que se tem de preencher desde que a criança entra na instituição até que sai, esses documentos têm datas específicas para serem preenchidos durante o ano letivo e é com base nesses documentos que nós fazemos avaliação das crianças. Enquanto que eu como educadora trabalhava muito as orientações curriculares com base nas áreas de conteúdo, neste momento, não deixando de parte as orientações curriculares terei então que trabalhar com base na qualidade tenho de trabalhar os domínios da mobilidade, da comunicação e da interação e é com base nestes três domínios que nós fazemos a avaliação da criança.

10. Então, nesse sentido, ao fazerem a avaliação de cada criança está também a ajudar-vos na forma como organizam o espaço da sala?

Sim podemos chegar a determinados pormenores ao fazer a avaliação que poderemos vir a alterar algumas coisas na sala em termos do espaço.